ÉRTEKEZÉSEK
A KOLOZSVÁRI M. KIR. FERENCZ JÓZSEF TUDOMÁNYEGYETEM
PAEDAGOGIAI SEMINARIUMÁBÓL.

3. SZÁM.

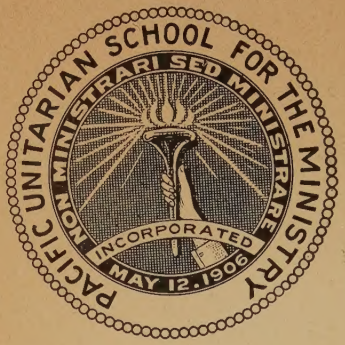
A SZEMÉLYISÉG PAEDAGOGIKÁJÁNAK ALAPTÉNYEZŐIRŐL

ÍRTA:

KISS ELEK.

KOLOZSVÁR
STIEF JENŐ ÉS TÁRSA KÖNYVSAJTÓJA.
1913.

817
67
913
TU
tonage



BERKELEY, CALIFORNIA

THE GIFT OF

Author

ÉRTEKEZÉSEK
A KOLOZSVÁRI M. KIR. FERENCZ JÓZSEF TUDOMÁNYEGYETEM
PAEDAGOGIAI SEMINARIUMÁBÓL.

3. SZÁM.

A SZEMÉLYISÉG PAEDAGOGIKÁJÁNAK ALAPTÉNYEZŐIRŐL

The fundamental principles of the paeda-
gogics of personality.

ÍRTA:

KISS ELEK.

A dissertation
for the degree of my
doctorate.

Dr Kiss Elek

Property of
CBSK
Please return to
Graduate Theological
Union Library

KOLOZSVÁR
STIEF JENŐ ÉS TÁRSA KÖNYVSAJTÓJA.
1913.

GRADUATE THEOLOGICAL UNION
LIBRARY
1962

BX
9817
K57
1913

643

JÓ ANYÁM EMLÉKÉNEK.

18256

Előszó.

Jelen dolgozat a paedagogia tág mezejéről egy kis kört ölel fel: a paedagogika körét s ezen belül a paedagogikai tényezők vizsgálásánál azt akarja kimutatni — különösen Schneller István kolozsvári egyetemi tanár nyomán, lehető önállósággal —, hogy a személyiség paedagogikája sokkal fölötte áll, mind az individuális, mind a sociális paedagogikának, mivel emezeknek jellemzőbb vonásait magába mozzanatokként fölveszi s a köztük levő ellentétet szervesen kiegyenlíti. Nem individuum, nem societas, hanem személyiség (mely az egyén és a köz közötti ellentéteket kiegyenlíti) a fő! A személyiség paedagogikája az individualis és socialis paedagogikának magasabb synthesise. Vannak, kik az egyéniséget nem szokták megkülönböztetni a személyiségtől, de e műben a megkülönböztetésre is nagy súly van fektetve: az egyéniség ugyanis adva van mindenkivel, a személyiséget ki kell fejleszteni.

Még egy dolgot szükségesnek tartok kiemelni s ez az, hogy a személyiség paedagogikájában a nevelés és oktatás kérdése úgy oldódik meg, hogy Herbarttól eltérően mind a nevelésnek, mind az okta-

tásnak egy célja van: a személyiség kialakítása és pedig a kulturrétegeknek átéletése útján.

Ha az egyoldalú szélsőségek világában e kis mű hozzájárul a szerves élet kialakításának gondolatához, akkor a szerző nem végzett hiábavaló munkát. A szerves életfelfogás abban áll, hogy mindannyian törekszünk a történeti hatalmakat sajátosságunk, jobb-Énünk alapján úgy élni át, hogy lehessünk tagjai az u. n. Istenországának, fiai a hazának, egyházunknak, kovászai társadalmi haladásunknak, de egyszersmind családunkhoz, a társadalom emez őssejtjéhez is a legnagyobb szeretettel ragaszkodjunk. E történeti hatalmak ~~centrális~~ koncentrikus körök; aki egyiket megveti, a többit sem tudja igazán szolgálni.

Vajha hazánkban legalább a nevelők tudatára ébrednének a személyiség gondolatának!

Tájékozódás a paedagogia terén.

Amielőtt hozzáfognánk a tulajdonképeni tárgyunkhoz, föltétlenül szükségesnek látszik a paedagogia terén való rövid tájékozódás s tárgyunknak a paedagogia körébe való szerves beillesztése. E tájékozódásnak nagy fontossága mindjárt kitünik, mihelyt a paedagogia körén belül bizonyos rendszerességet, szerves tagozódottságot keresünk, amint az valószínüen kialakult, differenciálódott e tudomány haladásának logikája által, a fejlődés törvényei szerint. Az világos dolog, hogy a neveléstudomány mai állapotát akkor érthetjük meg igazán, ha annak egész kifejlődését ismerjük a maga történetében, de — sajnos — jelen mű keretében meg kell elégednünk e téren egy kis történeti kitekintés mellett, eredményeink előadásával. A neveléstudomány terén is, mint minden téren, egészen jól megtalálható és követhető a folytonos differenciálódás, ami nyilvánvalóan fejlődésének jele. Ez a differenciálódás azonban legtudatosabban először Herbartnál (1778—1841), Herbart útján jelentkezett a paedagogiában akkor, amidőn kimondta: „Pädagogik als Wissenschaft hängt ab von der praktischen Philosophie und der Psychologie."[1]

Itt tehát mindaz, amit addig elmondottak a nevelésről, két csomópont köré csoportosúl: az ethika és psychologia, erkölcstan[2] és lélektan a neveléstudomány alaptudományává

[1] L. Umriss pädag. Vorlesungen 7. l. Universal Biblioth.

[2] V. ö. e mellett: Ziller: Einleitung in die allg. Päd. Leipz. 1856. 12. l., ezzel szemben Magyar-Paedag. 1907. év. 803. l, hol Székely György azt mondja, hogy a gyakorlati philosophián lehet e helyen mind a három értéktudományt (logika, ethika, aesthetika) érteni.

válik. Egyik (ethika) a célt adja, másik (psychologia) a célhoz vezető eszközöket szolgáltatja.[1] Amikor még kezdetleges ez a differenciálódás, akkor a céllal foglalkozó részt paedagogikának, az eszközökkel foglalkozót pedig inkább didaktikának nevezhetjük. Lassanként mind a két kör szerveződik: a paedagogika is, a didaktika is nyer tartalom tekintetében s utóljára is mindkettő szerves részévé válik a paedagogiának, vagyis egymással igazi kölcsönhatásba kerülnek. E folyamat megindítását illetőleg el kell ismernünk, hogy Herbartnál a nevelés egészének a felosztása: Regierung, Unterricht, Zucht[2] nagyfontosságú volt a tájékozódás és rendszeresség szempontjából is. Innen indúl ki tulajdonképen a paedagogia körén belűl az egyes területeknek öntudatos föltárása és kiemelése.

Ma a paedagogia a mi értelmezésünk szerint a neveléstudományok összességét, a nevelésre vonatkozó tudományok egész körét jelenti s ebbe a tágasabb körbe beletartozik a paedagogika és didaktika: neveléstan és oktatástan. Már Herbartnál megvan a nevelés és oktatás megkülönböztetése, sőt a görögöknél találkozunk παιδαγωγός és διδάσκαλος elnevezéssel, bár náluk a παιδαγωγός-nak az első időkben nem volt az a benső jobbításra, nevelésre irányuló feladata.[3] A német Erziehung és Unterricht, a magyar nevelés és oktatás (tanítás) egészen világosan mutatja mindkét fogalomnak sajá-

[1] L. Joh. Fr. Herbart's Pädag. Schriften. II. Bd. Leipzig, 1875. (Willmann) 508. l. 2. §. V. ö. u. o. 512—516. l. „Von der Begründung durch die prakt. Philosophie" és 516—526. l. „Von der psychologischen Begründung" c. fejezeteket.

[2] L. Johannes Fr. Herbart's Pädagogische Schriften, II. Bd. 526. l. 44. §. (Leipzig. 1875. Willmann) és V. ö. Kant: disciplinálás (H. Regierung), kultiválás, civilizálás (H. Unterricht), moralizálás (H. Zucht). L. Kant paedgogiai előadásainak (kiadta Rink) magyar fordítását Mándy Pétertől 1868. Pest. 15—16. ll.

[3] V. ö. „Educit enim obstetrix, educat nutrix, instituit paedagogus, docet magister." (Fináczy Ernő: Az ókori nevelés tört. 1906. Bp. 243. l.)

tosságát. Paedagogika, vagy neveléstan és didaktika, vagy oktatástan egyformán beletartozik tehát a „paedagogia“ elnevezés körébe, de e körön belül nem az azonosság viszonyában vannak ezek, hanem mindkettőnek megvan a maga sajátos jelentése, bár egyik sem lehet el a másik nélkül s különösen a didaktikának és így a tanításnak paedagogikainak, vagyis más szóval nevelőinek kell lennie.[1] Némelyek szerint a nevelést és oktatást (tanítás) csak elméletben (in theoria) lehet egymástól elválasztani, tényleg nem; de könnyű meggyőződnünk arról, hogy épen az oktatási módszer túlhajtása folytán ma is szedi áldozatait a nevelés nélküli oktatás. (Intellektuálizmus túlhajtása.)

Mi tehát annak hangsúlyozása mellett, hogy a nevelői oktatásnak vagyunk a hivei, vagyis az oktatást a nevelés szolgálatába óhajtjuk állítani: azaz nem tartjuk öncélúnak, a paedagogikát megkülönböztetjük egyfelől a paedagogiától, mint tágabb (nagyobb körű, kisebb tartalmú) fogalomtól, másfelől pedig a didaktikától is.[2]

Amielőtt tovább mennénk, e helyen jegyezzük meg, hogy vannak korok, mikor a paedagogika nyomúl előtérbe s ismét máskor meg didaktikai kérdések foglalkoztatják a paedagogiával foglalkozókat. Ennek a jelenségnek oka abban rejlik, hogy bizonyos korokban különösen keresik az emberek azokat az „értékképzeteket“ (Schneller István), melyekben megnyugodni óhajtanának; föltétlen értékek után kutatnak, életcélok megállapítása felé törekednek, vagyis más szavakkal: paedagogikai problemák foglalkoztatják; más korokban pedig a célt egészen tisztán látják, legalább is teljesen meg vannak nyugodva azon értékekben, melyek a „köz“-t uralják s a célhoz segítő legjobb eszközök fölfejtésén fáradoznak, vagyis didaktikai problemák tartják figyelmüket lekötve.

[1] V. ö. Herbart: Allgem. Pädag. 21—22. ll. Universal Biblioth.

[2] A paedagogika és didaktika egymáshoz való viszonya később fog kitünni e munka folyamán.

Innen magyarázható némely lényegileg paedagogikai, vagy didaktikai műnek az előállása a fejlődés folyamán a történelemben, de azt sem feledjük el e tény kiemelésénél, hogy mivel megvan az emberiség egészén belül az egyéniesülés, egy és ugyanazon korban, sőt ugyanazon embernél is előfordul mindkét törekvés. (V. ö. pl. Comenius, Pestalozzi.)

Annyit mindenesetre leszögezhetünk magunknak ezekből is, hogy a nevelés kérdése a fejlődés kérdésével a legszorosabb kapcsolatban áll s következőleg a „paedagogia" körén belül fölmerült sajátos köröket nem szabad kiszakítanunk onnan, hanem az egészet a maga szervességében, fejlődésében kell tekintenünk, nehogy holt rendszert alkossunk akkor, amikor pd. olyan nevelést akarunk megállapítani, előtárni, amely nemcsak magyarázza a fejlődő életet, hanem irányítja is az emberiség haladását a szerves egyesek által.

E munka célja.

Ha az elmondottakban sikerült a nevelés terén leggyakrabban előforduló három fogalomnak (paedagogia, paedagogika, didaktika) legalább nagyjában való megállapítása, akkor most az lesz legközelebbi föladatunk, hogy megjelöljük ezen jelen munkának célját, melyet maga elé tűzött; terét, melyben mozognia kell; irányát, melyet követni tartozik. Jóllehet a *személyiségnek*, mint olyannak, nagy jelentősége van az egész paedagogiát illetőleg, mi mégis jelen esetben különösen a paedagogika terén foglalkozunk vele s a személyiség paedagogikájának alaptényezőit fogjuk kutatni. Egyelőre tehát nem terjeszkedünk ki a didaktikára, de később erre is fogunk majd egy pár megjegyzést tenni, hogy legalább elvileg lássuk a személyiség fontosságát az egész paedagogia terén.

Igaz, hogy a személyiség fogalmával még nem vagyunk tisztában s így e szónak használata egyelőre nehéz dolog, de hiszen ezt a maga valóságában, igazi jelentésében meg-

érteni nem könnyű — bár fölemelő — s minden törekvésünk a paedagogika körén belül arra fog irányulni, hogy lehetőleg sok oldalról megvilágítva jelenjék meg előttünk, nőjön ki belőlünk s a mi lelkünkön keresztül az emberiségből, annak a fejlődése fokozataival kapcsolatban. Célunk tehát a paedagogika terére von s vizsgálódásaink különösen a személyiség körében fognak mozogni, úgy azonban, hogy lehetőleg találkozzunk azon elméletekkel is, melyek talán a mienktől különbözők, avagy sok tekintetben azzal egybevágók.

A paedagogikáról általában.

Miután eljutottunk azon körig, melynek keretében fogjuk vizsgálódásainkat végezni, nem lesz szükségtelen röviden áttekintenünk az egész területet s rámutatnunk azon tényezőkre, melyek alkalmasak arra, hogy elmondanivalónkat hozzájuk fűzzük, köréjük csoportosítsuk és így kellő rendszerességgel és világossággal mintegy egyszerre áttekinthessük.

A paedagogika nevezetesen azon tényezőkkel foglalkozik, melyek a nevelés szempontjából főfontosságúak s melyeknek elmellőzése, elhanyagolása annál inkább is hátránnyal, rossz következményekkel járna, mert nélkülük nem lenne, nem lehetne szerves képünk a nevelési kérdések egészéről, másfelől pd. megbosszúlná magát: mert itt is, mint minden téren, egyik vagy másik tényezőnek a túlhajtása visszahatást (reactio) szülne, mint szült már annyiszor, amiről a nevelés története tanuskodik.

Azon nevelési tényezők, melyekről itt szó van, a következők:

1. Nevelő.
2. Nevelendő.
3. Nevelési cél.
4. Nevelési eszközök.[1]

1. V. ö. Schneller István: Neveléstan (jegyzet) és Dittes Fr.: A nevelés és oktatás története, ford. Hoffmann Mór. 1872. 3. l.

Amint látjuk ezen felosztásból, mindazon mondanivalónkat, melyek paedagogikai (neveléstani) érdekűek, négy tényezőhez (nevelési tényezők) véljük fűzhetőnek, négy tényező köré csoportosíthatónak. A paedagogika, mint elmélet, meg is tette feladatát, ha alaposan megfelelt e négy kérdésre:

1. *Ki a nevelő?*
2. *Ki a nevelendő?*
3. *Milyen legyen a nevelés célja?*
4. *Melyek a célhoz vezető legjobb eszközök?*

A következőkben tehát e kérdések megoldásához fogunk s e négy tényező mindenikével kapcsolatban mondjuk el mindazt, amit föltétlenül szükségesnek látunk azon célból, hogy kellő mértékben tájékozódhassék, aki a legszentebb ügyet, kulturánk egyik sarkalatos föltételét, embertársainknak művelését, nevelését tudatosan akarja előmozdítani a haladás, az igazi fejlődés szellemében.

1. Ki a nevelő?

Ez a kérdés csaknem a legfontosabb a nevelés terén s sohasem lehet ennek föltevését s a rája való alapos feleletet eléggé hangsúlyozni, akár a múltat, akár a jelent, vagy akár a jövőt kutatjuk. Nagy fontossága sok minden mellett abban is rejlik, hogy magát az egyént, ki neveléssel akar foglalkozni, azon kérdés elé állítja, vajjon ő nevelő lehet-e s így önismeretre, illetőleg önmegismerésre sarkalja.[1]

Az emberiség élete egy hosszú fejlődést mutat s a fejlődés minden szakában találkozunk bizonyos nevelési törekvésekkel, amelyekben megfigyelhetjük, milyen lényeges jegyek alkották idők folyamán a nevelő fogalmát. Nem lesz érdek-

[1] V. ö. Ismerd meg önmagad — mondást az ókorban és v. ö. Imre Sándor: Gr. Széchenyi István nézetei a nevelésről pl. 123, 129, 130. ll. stb. és Imre Sándor: A nevelés sorsa és a szociálizmus. Népművelés 4. évf. 1—2. sz. 3. l. („Nevelői gondolkodás" u. o. 11. l. stb.)

telen annak a megfigyelése, hogy a különböző korokban (ha öntudatlanúl is) hogyan fogták fel e kérdést s mit tartottak olyannak, amely nevelő hatású lehet s kell, hogy legyen. Jóllehet nem tehetjük, hogy e tekintetben teljességet érjünk el, mivel részint paedagogiai irodalmunk nagysága, részint pedig helyünk szűk volta megakadályoz, mégis helyénvalónak látszik, sőt álláspontunk egyenesen megköveteli, hogy legalább annyi felfogással megismerkedjünk, amennyiből megvilághk a nevelő kérdésének az időnkénti fejlődése. Ez a hosszmetszetben (genesis) való nézés elvezet aztán minket jelenünkig, amikor szembenézhetünk a kérdéssel a maga keresztmetszetében is, miközben meg fogjuk találni rá a — szerintünk — helyes feleletet is.

a) *Platon* (Kr. e. 427—348. Finácz y: Az ókori nevelés története) az ő sajátságos fölfogásával Πολίτεια című művében a φιλόσοφοι (bölcsek)-re bízza a nevelést s ezáltal arról tanúskodik, hogy a nevelők, az igazi nevelők a nép legjobbjai lehetnek s ez természetes is, mert szerinte is az alsóbb rétegek nem értik meg a felsőbbek egész gondolat- és erkölcsvilágát[1] — mi miatt természetesen nem is lehetnének amazok ezeknek nevelőik. A kiművelés és az uralkodás[2] az állam keretein belül tehát Platon szerint a bölcseket, a legjobbakat illeti meg, mivel ezeknek igazi belátásuk (φρόνησις) van.

*Quintilianus*nál (Kr. u. 35-től a század végéig) azt látjuk, hogy ő nevelői hatást tulajdonított a nyilvános közösségnek is (hiszen a nyilvános iskoláztatás mellett dönt igen finom érzékkel) amellett, hogy a tanítótól ezt követelte: „a tanító mindenképen benső barátunkká váljék s hivatását nem az oktatásban, hanem a szeretetben lássa.“[3]

[1] V. ö. Platon: Állam (Πολίτεια) ford. S. J. Sándor 333-334. ll. és 234. l.

[2] V. ö. Platon: Állam (Πολίτεια) ford. S. J. Sándor 115. l. III. Kv-19. f.

[3] L. M. F. Quintiliani: Institutionis oratoriae libri XII. Lipsiae 1854. (Edu. Bonnell) Vol. I. 14. l. „praeceptor... in omni modo fiat nobis familiariter amicus, nec officium in docendo spectet sed affectum.“ V. ö. Finácz y: Az ókori nevelés tört. 266. l.

Hogy *Comenius* Amos János (XVI—XVII. sz.) miknek tulajdonított nevelői hatást, azt megmutatja az a tény, hogy szintén a nyilvános iskoláztatás mellett foglalt állást s az iskolákat — azt mondhatnók — bizonyos tekintetben szervesen osztályozta. Felosztása:

1. Anya-iskola (Schola materna),
2. anyanyelvi, nemzeti iskola (Schola vernacula),
3. latin iskola (Schola latina),
4. akadémia.[1] Látjuk, hogy nála mindamellett is, hogy a nevelés célja a túlnanba utal, a történeti hatalmak megbecsülésben részesülnek. Ő az ő nagy szelleménél fogva, ki mindenkinek[2] mindent akart tanítani, művében nemcsak oktató, hanem a legnagyobb conceptiójú nevelők egyike is, ki egyformán súlyt fektet a „tanúltság, jó erkölcs és vallásosság"-ra.

E nagy férfiúnak hatása sok tekintetben megérzik az angol *Locke* Jánoson (1632—1704. Browning: Nevelés elm. tört. 95. l.), ki mégis — egészen érthető okokból — a magánnevelés mellett ír. Azzal érvel, hogy egy kis görögért és latinért, amit a nyilvános iskolában tanulnak, az ártatlanságot (németben: Unschuld) és erényt (Tugend) feláldozni nem jó. (Könyve VII. r.) Lélektani felfogása[3] is sok mindent megmagyaráz, viszont korának kedvezőtlen viszonyai is, nem is tekintve művének[4] keletkezési körülményeit. Locke azonban mindamellett is, hogy az ő lélektani felfogása mellett a tanító mindenható lehet a gyermekkel szemben, igen nagy súlyt fektetett a társaság nevelői hatására[5] s Schneller István szerint egy mélyebb evan-

[1] L. Did. Magna. ford. Dezső Lajos. 215. l.: ad 1) ... legyen minden háznál, ad 2) ... legyen minden községben, ad 3) ... legyen minden tartományi székhelyen, ad 4) ... legyen minden országban.

[2] l. m. 12. l.

[3] Tabula rasa a lélek.

[4] „A gyermekek neveléséről ..." ford. Borosjenői gr. Székely Ádám 1769-ben, Kolozsvár.

[5] V. ö. Herbart: Allgem. Päd. 14. l. Univ. Bibl.

geliumi alapon igazi szószólója volt a „szívudvariasság"-nak.[1]

Az individuális paedagogikának tulajdonképeni megteremtője *Rousseau* János Jakab (1712—1778. Browning: i. m. 110. l.) már kiszakítja Emiljét[2] a társadalom befolyása alól s bár nevelőjét szóval passzivitásra kárhoztatja, tényleg Emil folytonos vezetőjének teszi meg. Nála t. i. az, amit Quintilianus olyan finoman észrevett és kiemelt: a nyilvános nevelésnek erkölcsi jó hatása háttérbe szorúl s az ú. n. történeti hatalmak teljesen elveszítik jótékony szerepüket.

Hanem *Pestalozzi* (1746—1827. i. m. 129. l.) Rousseauval ellentétben, a leghatalmasabb tényezőt, a család s különösen az anya szerepét olyan meghatóan állítja a nevelés gyúpontjába Lénárd és Gertrud c. művében, hogy munkáját méltán lehet az anyák apologiájának neveznünk. Másfelől az evangelium szellemében bevonúl nála a nevelésbe a sociális érzés és gondolat s így egész határozottan bővül, még pedig egész sajátosan, a nevelő hatású tényezők köre.

Mindinkább tágúl a nevelés mezeje s *Kant*-nál (1724—1804. i. m. 141. l.) már ezt látjuk: „az emberiség eszméje mely nemzedékről nemzedékre mindinkább tisztult alakban száll: az az erő, amely az igaz nevelést irányítja (regulázza)."[3]

Az a tény, hogy megkülönbözteti a disciplinálást, kultiválást, civilizálást és moralizálást, arról tanuskodik, hogy szerinte sem egyedüli nevelő maga az azzal foglalkozó egyén, hanem igazán egyik nemzedék neveli a másikat s a „gyermeket nem a jelenvaló, hanem az emberi nemnek a jövendő és az ő lehető legjobb állapotjára nézve, vagyis az emberi-

[1] V. ö. i. m. 67. l. Mindenkihez való tiszteletet és jóindulatot kell természetévé tenni a nevelendőnek.

[2] Emil vagy a nevelésről... ford. 1875. Füredi Ignácz (1895. második kiad.). 1911. Schöpflin Aladár. Budapest, Franklin Társ.

[3] L. Schneller István: Athenaeum, 1903. 441. l. és v. ö. Kant paedagogiai előadásainak magyar fordítását Mándy Pétertől, 2. l. „Egyik nemzés neveli a másikat" („Eine generation erzieht die andere").

ségnek ideáljához, vagyis az ő egész elrendeltetéséhez alkalmaztatva kell nevelni.“ [1] Kantnál — jóllehet nem szól speciálisan a nevelő kilétéről — egészen világos az, hogy az illető az ész törvényeinek megfelelően élő egyes lehet, ki nem kivonni akarja magát a világból, hanem az észtörvénynek kötelmei szerint betaglalódni akar a nagy organizmusba annál is inkább, mert „egy magános személy (indiv.), hogy a maga célját elérje, épen lehetetlen“;[2] „nem magános embernek, de az egész emberi nemnek kell arra eljutni.“ [3] („Nicht einzelne Menschen, sondern die Menschengattung soll dahin gelangen.“)

A tudományos paedagogika megteremtője, *Herbart* (1778—1841. i. m. 150. l.) nyilvánvalóan Kant hatása alatt állott akkor, midőn a nevelés egészének fölosztását végrehajtotta (v. ö. 8. l. 2. jegyzet) s a nevelési célnak megállapításában is, mint később látni fogjuk, közel járt hozzá, de nála a nevelő a nevelendővel szemben olyan sajátos feladatot nyer, hogy azt nem hagyhatjuk közelebbi megtekintés nélkül. Lockenál láttuk, hogy psychologiája következtében a nevelő mindenhatóságot nyerhetett a nevelendő felett s ehhez nagyon sok tekintetben hasonló jelenséggel találkozunk Herbartnál is, mert hiszen ott, ahol a képzetek alkotják az egész lelki élet priusát; képzetek, melyeket a nevelő tetszés szerint megválogatva juttathat a nevelendő birtokába, az előbbi az utóbbinak kialakításában teljes hatalomhoz jut. A Herbart psychologiája szerint a nevelő a nevelendővel szemben mindenre képes s ebben rejlik az általa tudatra emelt és sokak által annyira fölkarolt irányzatnak egyik legnagyobb hibája. De ha ezen hiányával szemben a történeti hatalmaknak, a társadalomnak

[1] L. i. m. 12. l. és németben: Karl Richter-féle sorozat IX X. Bd. 67. l.

[2] L. i. m. 8. l.

[3] V. ö. 9. l. és Schneller: Kant paedagogiai elmélete. Athenaeum. 1903. 441. l.

teljes méltánylását keressük nála, azt fogjuk találni, hogy bár ezekre volt némi tekintettel, mégis azokat a maguk igazi értéke szerint el nem ismerte.[1] Amidőn az érdeklődés forrásairól: Umgang (kölcsönhatás), Erfahrung (tapasztalat) beszél, melyek mindenikéből 3—3 érdeklődés fakad, azt hinnők, hogy a történeti hatalmak az ő világnézetében elnyerik illő helyüket, de sajnos, az oktatás keretein belül operál csak ezekkel s a tulajdonképeni nevelésnél (Zucht) inkább az egyéni jellem kialakításával foglalkozik. Nála, de különösen követőinél, a nevelő épen a nevelés rovására mindenhatóságra teszen szert, ami ma már teljesen megdőlt psychologiai fölfogásának volt eredménye.

A Herbarttal egyidőben élő *Schleiermacher* (1778—1834)[2] jól tudta, hogy „a nevelés nem csinálhat az emberből mindent, hanem figyelembe kell venni az emberben kezdettől fogva lakozó öntevékenységet“ is.[3] Az a felfogás, mellyel Kantnál találkoztunk, hogy t. i. egyik generatio neveli a másikat,[4] nála egészen mély jelentést nyer a tartalomra, a kulturkincsre való közelebbi rámutatással. Az idősebb nemzedék az ifjabbnak az ő kulturkincsét átadja, de nemcsak azért, hogy az megtartsa, hanem hogy ki-ki személyi munkája hozzájárulásával fejlessze is azt. „Az államnak feladata ezt a jót az egyesekben organisalni, vagyis azok egyéniségével számolva, azokkal közölni.“ [5]

[1] V. ö. Schneller István: Paed. dolg. II. k. 150. l. és I. k. bevezetés.

[2] Szelényi Ödön: Schleiermacher paedagogiája. Magyar Paed. 1912. 4. sz. 198. l.

[3] V. ö. Szelényi: i. m. 5. sz. 273. l., 279. l.

[4] V. ö. Fr. Schleiermacher's sämmtliche Werke. Erziehungslehre; herausgegeben von C. Platz. 1849. Berlin. 27. l. „die ganze ältere Generation soll als Einheit erziehen die jüngere.“

[5] L. Schneller István: A személyiség elve a nevelésben. Athenaeum. 20. évf. (1911.) 2. sz. 17. l.

A Herbart-i nyomon induló[1] *Willmann* Ottó Schleiermacher gondolataival sok megegyezést mutat[2] s vele együtt a nevelő személyiségét hangsúlyozza, kinek „az ember fejlődését, történetét kulturájával is“ ismernie kell, mivel „az egyes embernek élete ismétli bizonyos tekintetben az embernek életét.“[3] Ennek a személyiségnek vallásosnak is kell lennie, mert „a vallás... a történetnek, a kulturának végső és legfőbb tényezője“.[4] Vallásossága azonban igen szűk térre (kathol. egyház) szorúl s „nem látja (meg) azokat az entelechiákat, amelyek a protestantismusban is tudományt, államot, társadalmat nemesítve, felvirágoztatva működnek....“[5] A történeti hatalmaknak s így a sociális mozzanatoknak kiemelésében elévülhetetlen érdemei vannak Willmannak, ki — mint Schleiermacher — a kulturkincset meg tudta becsülni. „Ezeket a kincseket, a múltnak a társadalomban rejlő kincseit, eme sociális hatalmakat a jövő nemzedékbe beformálni: ebben látja ő az ő feladatát.“[6] A nevelőhatású tényezőknek mily tág köre!

Amint láttuk, Rousseau az egyéni nevelésnek a legszélsőségesebb hive, mivel a közben, a történeti hatalmakban nem lát semmi értéket s a Herbart paedagogikája is végelemzésben az egyént nyomja előtérbe, míg ezzel szemben Schleiermachernél és Willmannál a kultura, a kulturkincs részesül különös megbecsülésben, mint amely arra van hivatva, hogy az ifjabb nemzedéket nevelje. A sociális feltételezettségnek érdekes tárgyalásával *Natorp*nál[7] találkozunk, aki

[1] V. ö. Schiller: Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik, Leipzig. 1904. 435. l.
[2] V. ö. Schneller: Paed. dolg. II. k. 154—5. ll.
[3] L. u. o. 152. l.
[4] L. u. o. 153. l.
[5] L. u. o. 157. l.
[6] L. u. o. 163. l.
[7] V. ö. Sozialpädagogik. 2. kiad. Stuttgart. 1904. 3. kiad. u. o. 1909.

szerint „az ember emberré csak emberi társaság által lesz.“ [1] „Az egyesnek nemcsak az egyeshez, hanem a közösség minden formájához (család, község, állam, emberiség) való viszonyát meg kell vizsgálnia“ az akaratnevelés elméleténél.[2] „A közösség a tudatban él, de nem úgy, mint valami, ami *van*, hanem, aminek *lenni* kell; nem egy adott, hanem levő, fejlődő tény tudata; nem adott erők puszta gépies resultánsa, hanem mint végtelen feladat.“ Tehát a nevelést nem a mindenkor adott közösség határozza meg, hanem ennek általános fejlődés törvénye.[3] A sociális paedagogikánál különösen a köz-ön fekszik tehát a súly, bár a Natorp felfogása lényegileg összevág a Kantéval annyiban, hogy az emberi-nem a maga egészében van felfogva nála.

Nem tehetjük, hogy még egészen röviden meg ne emlékezzünk *Lindé*ről,[4] ki Hildebrand Rudolf hatása alatt a személyiség elvét vallja a nevelésben s ki — Gál Kelemen említett műve 28. l. szerint — „zászlóbontója“ azon iránynak, mely a személyiség elvét vallja a paedagogikában. Schleiermacher, Willmann szintén lényegileg ezt hangsúlyozzák s ennyiben az irány nem Lindével kezdődik, meg aztán nálunk Schneller István is sokkal régebb hirdeti a személyiség paedagogikáját, mint Linde.[5] Linde a „Herbarték módszeres mesterkedései ellen“ azt vallja, hogy a nevelőnek a személyisége az igazi nevelői tényező s nem pedig az annyira túlhajtott módszer. „Der Erzieher sei eine Persönlichkeit.“[6] Igen találóan

[1] L. Dr. Gál Kelemen: Újabb irányok a pedagogiában. 14. l.

[2] L. u. o. 15. l.

[3] L. u. o. 16. l.

[4] V. ö. Persönlichkeitspaedagogik. 1. kiad. 1896. (Gotha keltezéssel.) 2. kiad. 1905. Leipzig, 3 kiad. 1909. Leipzig.

[5] L. Imre Sándor: Gr. Széchenyi István nézetei a nevelésről. 1904. 178. l. V. ö. Schneller: Paed. dolg. I. k. 64. l.

[6] Linde: Pers. paed. 12. l. V. ö. 13. l. „Er sei ein Mensch, ein vielseitig unterrichteter, aber alles Gewusste lebendig nachfühlender Mensch.“

fejezi ki felfogását a következőkben: „Einmal, wie die Güter seiner Nation, seines Jahrhunderts (das sind die „Lehrstoffe") im Erzieher persönliches Leben werden müssen, und sodann, wie sich auch das Methodische, die Darbietung jener Güter in einer dem kindlichen Geiste angemessenen Weise, wie etwas Natürliches aus seiner Seele heraus zu entfalten hat." [1] Ki is mondja egész nyiltan, nagy önérzettel: „Es gibt nur eine wahre Pädagogik, die Persönlichkeitspädagogik." [2]

Mivel teljességre nem törekedhetünk, úgy véljük, elegendő a fölemlített sorozat arra, hogy benne megtaláljuk mindazon mozzanatokat, melyek egyáltalán a nevelő kilétének kérdésénél tekintetbe jöhetnek. Megtehetnők azt is, hogy a nagyobb szellemi mozgalmakkal kapcsolatban néznők a nevelő fogalmának fejlődését, változásait, de végeredményében újabb mozzanatokat felemlíteni aligha lehet. Épen azért idejét látjuk a kérdés közelebbi kifejtésének úgy, ahogy mi látjuk a dolgot.

b) Ha a fölemlített paedagogusok tanításait megvizsgáljuk, arra a meggyőződésre jutunk, hogy az összes felfogások — bármilyen különbözőknek látszanak is — három alaptényezőre vezethetők vissza. Aszerint, amint bennük most az *egyén* van kiemelve, majd *köz* nyomúl előtérbe, avagy az egyén is és a köz is tekintetbe vétetik, más és más nevelőhatású tényezőkkel állunk szemben. Az első esetben nevelő az *egyén*, a másodikban a köz, a társadalom, a történeti hatalmak s harmadszor pedig mind az egyénnek, mind a történeti hatalmaknak szerepük van a nevelés létesítésében. A nevelő kilétének kérdésénél is ráakadtunk tehát

1. *az individuális paedagogikára*,
2. *a sociális paedagogikára*,
3. egy olyanra, amelynél az *individuális és sociális* vonás is jelen van: *személyiség paedagogikájának* fogjuk

[1] L. u. o. 12. l.
[2] L. u. o. 25. l.

ezt nevezni.[1] Amidőn kitűnt, hogy a kérdés a történetben, a fejlődés folyamán vizsgálva, ugyanazon mozzanatokat tárja elénkbe, amelyek a dolog keresztmetszetének vizsgálása alkalmával elkerülhetetlen szükségszerűséggel előállanak, nem egyebet tudtunk meg, mint azt, hogy az emberi szellem életében bizonyos benső fejlődés van s így az élet nem keserves körforgás, hanem biztató és fölemelő haladás. Vegyük a kérdést tárgyalás alá s kérdezzük, ki a nevelő? A felelet rá háromféle lehet: 1. az egyén, 2. a köz, 3. az egyén és a köz. Vizsgáljuk e feleleteket külön-külön.

ad. 1. A Rousseau-féle nevelési irányzatnak, mely minden történeti hatalmat, társadalmi tényezőt elmellőz, nem szegődhetünk hiveivé, mert mi az egyest a maga izoláltságában nem tarthatjuk olyannak, mint aki teljes joggal felléphet embertársainak nevelése céljából. Az egyéniség mindenkinél adva van (Schneller István) és teljesen különböző s azt nem elkülöníteni kell a történeti hatalmaktól, hanem azokon keresztül fejleszteni egy magasabb cél felé, amire pedig az egyén a maga elkülönödöttségében teljesen képtelen. A nevelő szempontjából vett szélsőséges individualis paedagogikától tehát nem hogy jót nem várunk, hanem azt irányadónak és követendőnek egyáltalában el nem ismerjük,[2] bár a történelem folyamán a maga idejében való létjogosultságát nem tagadjuk. Majd, amikor a nevelési céllal foglalkozunk, ki fog tűnni, hogy nemcsak a jó (erkölcs), hanem az igazság (logika) érdekében is ezt kell vallanunk, nem is szólva a magasabb aesthetikai szempontról.[3]

[1] Fejtegetéseinkben Schneller István felfogását tartjuk szem előtt; v. ö. th. Paed. dolg. I. k. és „A személyiség elve a nevelésben". Athen. 1911. 2., 3. sz. stb.

[2] V. ö. Magyar Paedagogia 1907. 146. l. jegyzetével, hol Székely György Lehmann Rudolfnak „Erziehung und Erzieher" c. könyvéből idéz s felemliti Herbart paedagogiájának individualistikus jellegével szemben a Natorp sociális paedagogiáját.

[3] V. ö. Böhm Károly: Axiologia. 327. l.

ad. 2. Valamint az individuumot a maga elkülönültségében, durvaságában azért vetjük el, mint nevelőt, mert veszélyezteti a társadalmi tényezőket, a történeti hatalmak (tört. folyamán váltak hatalmakká) épségben tartását, épúgy nem lehetünk hivei a szélsőséges sociális paedagogikának sem, értvén ezen azt, hogy a köz elnyeli az egyest, az individuumot. Sok okunk van arra, hogy nem ismerhetjük el érvényes nevelőnek csupán a környezetünket, a mást, a tán személytelen külső tényezők összeségét. Azért sem lehet a teljes societas csak a nevelő, mert maga a societas is egyeseknek szerves, vagy szervetlen egysége, illetőleg tömege; már pedig mihelyt egyesek kezdenek ránk hatni azon célból, hogy fejlődjünk, a hatás azonnal személyiesül, vagyis más szavakkal: a személytelen tárgyak s azoknak sokasága önmagukban nevelőknek el nem ismerhetők. Világosabban: maga a család, vagy nemzetiség, avagy maga a társadalom személyek nélkül nem tekinthető olyan nevelőnek, amelyet minden körülmények közt követhetnénk.

Amidőn azonban megállapítjuk egyfelől a történeti hatalmaknak bizonyos tekintetben való személyiesülését, másfelől el kell ismernünk, hogy a történeti hatalmakhoz fűződve apránként kialakúl olyan — mondhatnók — közszellem, amely a fejlődés folyamán bizonyos időben teljes súlyával nehezedik az egyesre. Épen azért, mivel ez a törvényszerűvé váló szokás nagyon könnyen válik kizárólagossá azon természeténél fogva, hogy tulajdonképen a tekintély elvének reálizálódása, azt kell vallanunk, hogy a sociális paedagogika által követelt célt a nevelés céljául végeredményben odaállítani nem lehet, mivel a kizárólagos természetű történeti hatalmak, mint nevelők, nem képesek számolni az egyessel a maga sajátossága szerint. Eszerin ttehát, bár az individuumot is megbecsüljük s ezzel szemben a történeti hatalmakat is értékeljük; sőt épen azért, mert mind a két tényezővel természete szerint számolunk, a nevelő szempontjából tekintve

egyelőre a dolgot: sem az individuális, sem a sociális paedagogikát — mint olyat — el nem fogadhatjuk s nevelőnek sem az egyént, sem a közt a maga kizárólagosságában oda nem állítjuk.

ad. 3. Marad tehát a harmadik mód, ahol a nevelő sem nem az egyén (a közzel állítva szembe), sem nem a köz, a történeti hatalmak, a társadalom (az egyessel állítva szembe), hanem a *személyiség*, kiben mind az egyéni-, mind a köztényezők megvannak, de nem a maguk kizárólagosságukban, hanem egy szerves egész életnek mozzanataiként. A dolog természete s eddigi eredményünk megköveteli, hogy azon téren, olyan irányban folytassuk vizsgálódásainkat, ahol az individuális és sociális paedagogika ellentétessége kiegyenlítődik:[1] azaz a nevelő kilétének kérdését a *személyiség paedagogikájának* keretében kell és lehet megoldanunk.[2]

A nevelőnek igenis *személyiségnek* kell lennie, a személyiség pedig ethizált egyéniség (vallás-erkölcsi jellem, l. Schnellernél) s ezen ethizált egyéniség azt jelenti, hogy mindenekelőtt megvan az egyénisége: tehát az, amit az első pont alatt az individuális paedagogika követelményénél láttunk, de az egyéniség nem a maga durva elkülönültségében létezik többé, hanem ethizálódva van, vagyis erkölcsivé vált a fejlődés folyamán. Megvan tehát benne mozzanatként a társadalmi követelmény is, az altruistikus vonás; vagyis az, amit a maga föltétlenségében követelt a szélsőséges sociális paedagogika. Azonban bár e két vonás föltalálható benne s így az individuális és sociális mozzanatot mintegy magába fölveszi, nem szabad pusztán e két tényező összegének tekintenünk. A személyiségben megvan az individuum sajá-

[1] V. ö. különben: Willmann Ottó: Didaktik als Bildungslehre. I. k. VI. és Herbart: Allgem. Päd. 16. l. Universal Biblioth. stb.

[2] A személyiség paedagogikájának ilyen irányban való kifejtéséhez az alapot Schneller István felfogásában találjuk meg legmélyebben és legtisztábban.

tossága kifejtett állapotban s. megvannak a történeti hatalmak is szerves tagozódottságban. E *szerves* szóra nagy súlyt fektetünk s nem oknélkül, amint a következőkből ki fog tűnni.

Abból a szempontból, hogy a történeti hatalmak szerves tagozódottságát megértsük, el kell mélyednünk e helyen: azaz pontosabban szemügyre kell vennünk, mit rejt magában e kifejezés: történeti hatalom.[1]

α) Annyi előre is világos, hogy a történeti hatalom maguktól az egyesektől egészen különböző valami, bár általuk is megjelenhetik s valami olyanra utal, ami az időben, a történelem folyamán rakódott le, kristályosodott ki és épen, mert mintegy megjegecesedett — ha nem is föltétlen,[2] de mindenesetre nagy hatalommal rendelkezik az egyessel szemben.

Ha föltesszük, hogy mai többé-kevésbbé rendezett állami és társadalmi viszonyaink egy hosszas fejlődésnek eredményei, melyek épen mivel fejlődés van az emberiség életében, nem tökéletesek, akkor önként ébred föl annak a tudata, hogy valamikor az állam — mint olyan — nem volt meg s az azt kitöltő tényezők is idők folyamán állottak elő. De, ha óvakodva a föltevésektől (hypothesis), az állami és társadalmi kialakulást, fejlődést vizsgáljuk, akkor is arra a meggyőződésre jutunk, hogy az államot s az állami társadalmakat kitöltő tényezők a történelem folyamán állottak elő s szerveződtek addig, amíg egy szerves egésznek sajátos szerveivé válhattak több-kevesebb sikerrel. Társadalmunknak őssejtje: a család[3] valamikor föltétlen értékű és hatalmú volt az egyesekkel szemben s amint a történeti hatalmak köre tágult, így volt

[1] V. ö. Schneller István: Paedag. dolg. II. k. 154—5. ll.

[2] A cél vizsgálásánál fog kitűnni, mennyiben lehet föltétlen hatalom.

[3] V. ö. Westermarck E.: Az emberi házasság tört., ford. Harkányiné, Weiser Ella. 21. l. „Ennélfogva inkább a házasság gyökerezik a családban, mint a család a házasságban."

ez a többivel is, mivel mindenik kizárólagossággal lépett fel. Nem lesz érdektelen a történeti hatalmak körei kialakulásának megértése céljából a következőket megfontolnunk: a család maga már egy történeti fejlődésnek következménye[1] krisztálizálódása s mint ilyen: társadalmunk őssejtjeként az ú. n. első történeti hatalom.[2]

A *törzs* nyilván már haladottabb állapotot képvisel, mert hiszen abban családoknak egyesülése van föltételezve s még efölött áll a *község*, melynek kialakulásához törzsek társulására, közös munkájára volt szükség. Mi magyarok felsőbb körnek vehetjük a *megyét* a községekkel szemben, de az is nyilvánvaló, hogy a *nemzetiség* fogalma a megyéével szemben (ma is!) egy magasabb, tágabb körű fogalom, ami fölött ott van a *nemzetnek* fogalma a maga bűvös erejében és nagy világtörténeti jelentőségében.[3] Itt nem állhatunk meg, mert magasabb kör is van a nemzeténél s ez az *emberiség* köre, mely a maga egészében volna elhivatva arra, hogy mindig jobban és jobban közeledjék „Istenországához", illetőleg munkálja azt, vagy az autonom erkölcs hirdetőinek szavával és nem az evangeliummal szólva, létesítse az igazságnak és jóságnak uralmát e földön.[4]

Ezen eddig felsorolt történeti hatalmak igen természe-

[1] V. ö. Schneller István: Jézus Kr., a nevelésnek elve. 1903. 3. l. „A nomadizmus th. egyrészt a tagolt családi élettel, a társadalmi élet ezen termő és gazdag őssejtjével, a valódi szokásban és traditióban a család fölött folyton őrködő és uralkodó atyai szellemi hatalommal; és másrészt a természetnek emberiesítésével és a természeti hatalomnak ethizálásával áldotta meg az emberiséget."

[2] V. ö. Aristoteles: Nikom. Ethik. VIII. kv. 8—9., különösen 11. f. (Finánczy: i. m. 152. l.) „Az ember a természet által még inkább társulásra van szánva, mint magára az állami közösségre, s ennyiben a család előbbvaló és szükségesebb, mint a község." (Haberern ford.)

[3] V. ö. Paulsen: Zur Ethik u. Politik: I. k. 67—77. ll. „Deutsche Bildung—Menschheitsbildung."

[4] V. ö. u. o. 76. l.

tesen nem merítik ki a történeti hatalmak egészét, de módot nyújtanak arra, hogy azoknak természete felől tájékozódást nyerjünk. Megemlíthetjük e helyen azt is, hogy az u. n. pater familias fogalmából s annak feladatából, valamint jogköréből levezethetők a történeti hatalmak, még pedig a lélek megnyilvánulásának három sikjában: az értelmi, érzelmi és akarati sikban úgy, hogy az iskolai és egyházi, valamint közigazgatási, kormányzói tényezők mind megtalálják helyüket a történeti hatalmak szerves egészében még pedig a fejlődés folyamán, de nekünk ebbe belemennünk jelenleg nem lehet célunk, mivel alkalomadtán — ha egyszer tisztában vagyunk a történeti hatalmak lényegével — minderről igaz képet nyerhetünk magunknak saját levezetéseink alapján.

Ha közelebbről szemügyre vesszük az előbb felsorolt történeti hatalmakat, azt látjuk, hogy bár azoknak mindenike nem fejlődött ki az emberiségnek minden társadalmában, mégis az általános fejlődés nagy vonásokban azoknak kialakulási irányával és módjával sokban megegyezik. Azonban azon esetben, ha a létet és érvényességet, fontosságot és értéket össze nem zavarjuk, nem fogunk azon megütközni, hogy az emberi nem tényleges állapota és eszejárása nem épen olyan, mint amilyen kellene, hogy legyen. Egy kis elmerülés megvilágítja a dolgot, hogy nagyjában ilyennek kellett volna lennie az emberi-nem fejlődésének s hogy valóban nem volt teljesen ezzel egybevágó a fejlődés, a kialakulás mindenütt, annak lélektani s más okai is lehetnek, amik után kutatni most nem óhajtunk.

Ha el tudnánk vonatkoztatni az emberi élettől s a felsorolt történeti hatalmak az embertől külön egy pillanatig megállanának, azt látnók, hogy azok egy-egy determinativ jegyet (specifica differentia) rejtenek magukban és bebizonyosodnék, hogy az imént az emberiség fejlődésének logikai hálózatát tüntettük fel.

Ez más szóval azt jelenti, hogy így kellett volna logikusan kifejlődnie mai állami és társadalmi életünknek.

A felsoroltak tehát azon főbb történeti hatalmak (hozzájuk véve az egyház, iskola, közigazgatás, kormányzás érdekében keletkezett hatalmakat is), melyeknek szerves tagozódottsága az ideálja a személyiség elvét vallónak. Röviden ki fogjuk fejteni a következőkben ennek értelmét.

β) Az magában világos dolog, hogy a logika terén a *nemi* (v. ö. emberiség) fogalom folytonos determinatio útján az egyesre szűkíthető, vagyis más szavakkal: az ember fogalmából eljutunk Péter-ére, ki egyfelől tagja az emberiségnek, másfelől rendelkezik azon sajátos vonásokkal, melyeknél fogva őt épen Péternek hívják. Egy teljes classificationál, hol a felosztás a maga tökéletességében és teljességében megtörténnék, minden megkapná a maga sajátos helyét s egészen világosan kitűnnék a kölcsönhatásnak nagy jelentősége is. Ez nemcsak logikai téren van így, hanem nekünk embereknek, kik mindig egységességre törekszünk (tán épen szervezetünk alapján!), ideálunk is az az állami és társadalmi életben, hogy életünkben mindannyian egy nagy szerves egészet munkáljunk s minden külső tényező is a maga értéke szerint szervesen értékeltessék általunk. Más szavakkal: ha jelen korunkban eljutottunk egy — a múlthoz képest — fejlődöttebb állapothoz s tán épen addig, hogy számunkra már az emberiség a legnagyobb történeti hatalom, vagyis annak állunk szolgálatában tudatosan, felfogásunkban, életünkben meg kell lennie az ez alá tartozó történeti hatalmak sajátos érvényesülésének is. Ez úgy értendő a mi álláspontunkról, hogy életünk irányításában a nemzetinek s végeredményben a családinak is szerepelnie kell. Ha már most magunkat nem jelen állapotunkban vizsgáljuk, hanem kifejlődésünkben tekintjük, akkor a történeti hatalmakat, melyek annak idején tán absolute értékeseknek tüntek föl, nagyon szépen szemlélhetjük a maguk kibontakozásában, fejlődésében, amint azok szellemi fejlődésünk közben újabb és újabb magasságokba emeltek s esetleg egyikben, vagy másikban meg-

semmisítették az alsóbb történeti hatalmaknak legkisebb csiráit is.[1]

A gyermek ma normális viszonyok között már beleszületik egy bizonyos családi életbe s egy pár év alatt fölemelkedik addig, hogy családi-énjének tudatára jön s a családi életet, magát a családot, melyben meg *kell* lennie a sajátos hagyománynak, szokásnak, érzésnek, egy bizonyos ideig absolute értékesnek, hatalmasnak tartja, de különösen játszótársaival való érintkezése folytán és a szülők vagy a testvérek példája után indulva, kialakul előtte önkénytelenül tán épen a rokonságnak (v. ö. törzs), vagy pedig a községnek (falun!) hatalma, mely bizonyos tekintetben a családi hatalomnak fölötte áll s melynek sokszor szolgálatot teljesít maga a család.

Egyszóval a gyermek lelki fejlődése folytán más és más történeti hatalmaknak jut ismeretébe s megbecsülésére úgy, hogy egy kifejlett lélek (művelt ember) eljutott már az emberiségnek, mint olyannak, a tudatára és megbecsülésére. Azonban nem szabad felednünk, hogy a történet (élet!) folyamán kialakult értékes hatalmak nem veszíthetik el absolute értéküket és hatalmukat újak feltünése esetén a jól fejlődő embert illetőleg, hanem szervesen a maguk fontossága és értéke, jelentése és jelentősége szerint kell elrendezkedniök, állandósulniok az ember életében. Az egykor föltétlen hatalmú és értékű család kizárólagossága helyet enged tán épen a község hatalma s értéke kizárólagosságának,[2] de a községnek is bele kell taglalódnia a megye keretébe s a

[1] Mi is úgy gondoljuk, hogy magasabb fejlettségre senki sem juthat a történeti hatalmak átélése nélkül s e tétel hasonlít ahhoz, amely szerint az egyesnek át kell haladnia nagyjában az emberiség kulturfokozatain.

[2] A kizárólagosság nagyon sokszor nemcsak fölfelé, hanem lefelé is megvan, de hát a szerves tagozódás fölfelé is, lefelé is csak késői fokon állhat elé.

megyék kereteit áttörve, érvényesítik sajátosságaikat a nemzetiségek, úgy azonban (helyes fejlődés mellett!), hogy ezek szintén szerves részeit képezzék a nagyobb egésznek, a nemzetnek és a nemzet társadalmának. A nemzetek különböző sajátossággal, más és más eszközökkel egy célra törnek,[1] egy eszméért lelkesednek s ez az emberiség eszméje, mely akkor lesz a legmagasabb ideál irányítója, ha benne a jóság és igazság összhangot teremt, mely összhang önmagáért tetszik az ezt szemlélni, illetőleg elgondolni, átélni tudónak.[2]

A történeti hatalmak elismerésére való hajlandóság — amint azt társadalmunk fejlődésének iránya is mutatja, benne van az emberi lélek természetében s csak az életnek empirikus átélése, a lét föltételeiért való küzdés (struggle for life) és sokaknak többé-kevésbbé való elzárkózottsága okozza azt, hogy egyiknél minden ilyen hatalom elveszíti tekintélyét, másoknál pedig a kisebb kör tán épen elnyeli a nagyobbat s viszont: a fontosság az értékesség fölé emelkedik. (Böhm K.: Axiologia 171., 187. ll.)

Mivel a nevelés céljának tárgyalásánál más úton ugyanezen kérdésekkel foglalkozni fogunk, e helyen megelégszünk az elmondottakkal és arra törekszünk, hogy mindezeket a személyiség fogalma alá helyezzük.

γ) Amint már említettük is (23. l.), a személyiségben az egyéni és társas mozzanatnak is benne kell lennie, még pedig az előbbinek a maga sajátosan fejlődött, az utóbbinak pedig szervesen tagozódott voltában annak megfelelőleg, amint a fejlődés (történet, élet) folyamán kialakult. Mind a kettőnek fejlődöttnek kell tehát lennie és pedig nem egymástól elkülönítve, hanem egymás által, egymással karöltve kifej-

[1] V. ö. Schneller István fölfogását; továbbá Pauler Ákos: Az ethikai megism. term. 213. l.

[2] Jól jegyezzük meg: a fölemlített tört. hatalmak tényleg megvannak, de ilyen szerveződésüknek csak meg *kell* valósulnia.

lődöttnek. Az egyéniség a történeti hatalmakon keresztül válhat csak személyességgé és a történeti hatalmak az egyének lelkében kell, hogy elismertessenek s a fejlődhetés szempontjából körükhez képest fontosságuk és értékük szerint értékeltessenek. Így természetesen az egyén és történeti hatalom a legszorosabb és legszebb kapcsolatba lép egymással s mind a kettő hozzájárúl ahhoz, hogy a fejlődés törvényei szerint létesüljön, állandó kialakulást nyerjen a személyiség. Amíg tehát egy alsóbb fokon némelyek az egyént állítják oda nevelőnek szemben a társadalmi tényezőkkel, a történeti hatalmakkal,[1] mások meg épen a köztényezőket, a történeti hatalmakat kivánják nevelőknek, addig egy magasabb fokon, átfogóbb tekintettel, mind e két tényezővel számolnunk kell s a személyiséget kell nevelőnek vallanunk, ki önmaga sajátossága alapján a történeti hatalmaknak a képviseletében nevel. Itt van tehát az a mozzanat, amit a személyiség paedagogikájában okvetlen kiemelünk, mint sajátosat, s ami meg is különbözteti mind a sociális, mind pedig az individuális paedagogikától.[2]

A nevelőnek tehát a történeti hatalmak útján lehet és kell nevelnie, ha addig, amíg nagykorúságig jut a nevelendő, meg akarja helyét tartani és hivatását teljesíteni óhajtja a maga sajátos nagyszerűségében. A nevelőnek a történeti hatalmak képviseletében kell nevelnie, mely történeti hatalmak az emberiség fennmaradása és szerves fejlődése érdekében sajátos érvénnyel állandóan közreműködnek. A történeti hatalmaknak kialakulása nem merő véletlenség, hanem minden igazi történeti hatalom az emberi fejlődésnek egy-egy

[1] A társadalmi tényezőknek a történeti hatalmakkal való azonosítása csak a személyiség álláspontján van megengedve, mert köztudomású dolog, hogy némely törekvések a társadalom átalakításánál elmellőznek minden történetit s inkább csak olyan történeti alap nélküli, következőleg szervetlen társadalmat céloznak.

[2] V. ö. Willmann: Did. als Bildungsl. Bd. I. VI. I.

mozzanata s a jövőt jelző oszlopa is egyszersmind. Azon kapcsokat mutatja, amelyekkel az egyes végeredményben az Istenországához van fűzve s az emberi eszmékért lelkesülő nemzedék betaglalódik hazájába, egyházába, családjába. Ezen történeti hatalmak azok, amelyek egyensúlyban tartják életünket s képessé tesznek arra, hogy lelkünk tartalmában harmoniát teremtsünk s világnézetünkben egységes világot nyerhessünk.

Ebbe a nagy háttérbe kell beállania az igaz nevelőnek, aki érdemes akar lenni a személyiség elnevezésre s ezen nagy értékek képviseletében kell a nevelendőt élethivatásának átértésére és megélésére vezetnie. Ez hasonló Kantnak azon felfogásához, hogy „az emberiségnek eszméje, mely nemzedékről nemzedékre mindinkább tisztultabb alakban száll: az az erő, amely az igaz nevelést irányítja“,[1] de különbözik attól abban, hogy t.-képen a személyiség, tehát az igaz nevelő képviselheti s képviseli is föltétlenül az emberiség eszméjét s rámutat saját fejlődő életével (példa!) arra az irányra, amely felé minden egyesnek haladnia kell a maga sajátossága megtartásával és fejlesztésével az általános jóság és igazság megközelítése, sőt fokozatos megvalósítása érdekében azért, hogy az egészet önmaga sajátosságával szolgálja és evangeliumi kifejezéssel élve: az Istenországát munkálja.

Az elmondottakból — azt hisszük — kitűnik álláspontunk milyensége s meg vagyunk győződve arról, hogy kellő átértés és átélés után nyilvánvaló lesz annak nagy fontossága nemcsak egyes nemzedékek, hanem az egész emberi-nem folytonos fejlődése érdekében. Azok a mozzanatok, amelyekkel az ember, mint egyén, jogosan felléphet a nevelés terén és azok is, melyeket a sociális paedagogika hangsúlyoz, a személyiség nevelő munkája keretében megtalálják megérde-

[1] L. és v. ö. i. m. 3. lapjával.

melt helyüket s élhetnek a szerves egészen belül hivatásuknak, mert a személyiségnek, mint nevelőnek, jobb-Énjét művelve, ki kellett nőnie a történeti hatalmak megbecsülésével a közből s meg kellett nyernie és tartania egyéni sajátos vonásait is a társadalmi követelmények mérlegelése és elfogadása mellett.

Ő tehát valóban ethizált egyéniség,[1] de vajjon vallás-erkölcsi jellem[2] is egyúttal?

δ) A nevelő az eddigiek szerint, mint ethizált egyéniség, a történeti hatalmak képviseletében nevel s így mint szabad és önálló ember, igazán alkalmas arra, hogy kölcsönhatást létesítsen embertársai között. Ámde a történeti hatalmak közt egyik leghatalmasabb maga az egyház s így neki ennek képviseletében is kell nevelnie, vagyis más szavakkal vallás-erkölcsi jellemnek is kell egyszersmind lennie. A vallás mindenesetre egyik nagy lelki ténye életünknek s ha egyebet nem tennénk is, kötelesek vagyunk ráutalni, mint olyan tényezőre, amely életünktől, az emberiség életétől el nem szakítható.[3] Világnézetünk kialakításában hibát követnénk el, ha az egyházat, mint nagyfontosságú történeti hatalmat, elmellőznők s a vallással egyáltalán nem számolnánk, mint olyannal, amely épen mert fejlődő, fejlesztő hatást is gyakorol a nevelendőre. Nem felekezeti[4] vallástanról van itt szó, hanem a vallásról, mint lelki követelményről, amely csak később jelenik meg felekezeti alakjában, mikor az illetőkkel meg

[1] V. ö. Theologiai Szaklap. 1907. 1. sz. 16. l. Schneller István: Az egyéniség és személyiség az Újtestamentumban.

[2] V. ö. u. o., hol vallás-erkölcsi egyéniség fordul elő.

[3] Nem helyeselhetjük azon állítást, hogy a vallás társadalmi produktum s így meg is fog szünni (V. ö. Guyau: A vallás szociologiája c. művet, ford. Rudas László.), hanem meggyőződésünk szerint valljuk, hogy a vallás is a különböző fejlődési fokokhoz képest tisztább és tisztább.

[4] V. ö. Paulér Ákos: A világnézet tanítása, Magy. Paed. 1909. 4. sz. 203. l.

tudják értetni felekezetük sajátosságát a többiekkel szemben. Egy folytonosan fejlődő, a lelkiélet fokozatainak megfelelő vallás mindig megnyugvást fog teremteni a föltétlennel szemben és általa, mindig nyújtani fogja azon szilárd alapot, melyen egyedül állhatunk egészen biztosan. Ráakadhatunk önmagunkban azon önértékre, melyet pl. Böhm Károly[1] az intelligentiában állapít meg s melyről Pauler Ákos[2] azt mondja, hogy az igazság szolgálatában álló intelligentia az igazán önértékű, de ezen önértékességnek tudata minden szépsége és gazdasága mellett is csak annyiban igazán fölemelő, amennyiben egy magasabb cél felé utal, amely felé tulajdonképen a tiszta ethika is törekszik, amikor az igazság szolgálatába áll, de ahol bensőleg ki-ki átéli annak a tudatát, hogy ő mindenkinek testvére s így egy Atyának gyermeke. A legmesszebbre menő solidaris érzés: szeressétek embertársaitokat, a legöntudatosabb egységes alapon: szeressétek az Istent.[3] Csak így lehetséges igazában szerves és egységes világnézetünk, melytől nem kevesebbet várunk, mint egész lényünkben s a világegyetemben való föltétlen alapokon nyugvó harmoniát. Ebben a világnézetben benne van mozzanatként az igazság, fejlődés, kötelesség, szépség[4] is s az is bizonyos, hogy a léleknek értelmi, érzelmi, akarati irányai csakis itt vannak tökéletes összhangban.[5]

A nevelőnek, a személyiségnek tehát képviselnie kell a különböző történeti hatalmakat a maga sajátosságán keresztül,

[1] L. i. m. 185. l.

[2] L. és v. ö. Az ethik. megism. term. 142. l.

[3] V. ö. Schneller István: Js. Kr., a nevelésnek elve, 39. l., 42. l.

[4] V. ö. Pauler Ákos: A világnézet tanítása, Magy. Paed. 1909. 4. sz. 207. l.

[5] Logikánál érzelem, értelem, akarat; ethikánál érzelem, értelem, akarat; aesthetikánál érzelem, értelem, akarat; allásnál érzelem, értelem, akarat.

mint olyanokat, amelyek a fejlődés folyamán szükségképen jöttek létre s így az emberi szellem fejlesztésében nélkülözhetetlenek, de végeredményben neki magának is egy „isteni célgondolat"-nak (Schneller István!) kell lennie, kinek a tökéletességre törekvés mellett a fiui és testvéri (vallás-erkölcs) szeretet nem legcsekélyebb erénye.[1]

Amikor a személyiség képviselőjévé válik a történeti hatalmaknak, ugyanakkor legmélyebb, vallási alapjánál fogva bele kell taglalódnia a legtágabb birodalomba, a legfönségesebb országba: az Istenországába, amelyet sajátosan szolgálni épen olyan igazságos, mint bölcs dolog; épen olyan fölemelő, mint megnyugtató s annyira kötelező, mint amennyire szabad. Ez a birodalom önmagába fogad minden nemes törekvést s föltalálható a törekvő tiszta kebelben. Akár az eszmék-, akár az igazság-, jóság-, bölcsek-honának nevezzük; csak a szó más, a lényeg ugyanaz: Istenországa. A személyiségben, a személyiség által ennek tudata is nevelő hatású, mert csak az felel meg az emberiség eszméjének, ami föltétlen értékű s egyedüli igazi föltétlen maga az Isten.

Vallás-erkölcsi jellemnek kell lennie az igazi nevelőnek, akinek jellemessége a folytonos belső fejlődésben (jobb-énje kifejtése; Schneller!), erkölcsössége a jóság- és igazságra való törekvésben, vallásossága pedig a legfőbb értékek forrásának igaz tiszteletében és okos szeretetében áll.

Azt hisszük, az elmondottak után egészen világos, kit tartunk mi igazi nevelőnek s milyen igényeket támasztunk a nevelő-személyiséggel szemben, ki hivatást érez magában arra, hogy a nevelendőket a történeti hatalmak útján a személyiség álláspontjára iparkodjék emelni. Minden nevelőtől jogosan elvárhatnók, hogy törekedjék személyiség lenni, de

[1] A nevelés céljánál a vallási elemet különösen Ziller emelte ki. L. Einleitung in die allg. Päd. Leipzig, 1856. 14. l. „Zur Ethik u. Psychologie kommt nur für den völlig durchgebildeten Erzieher noch eine dritte Hülfswissenschaft der Pädagogik hinzu, die Religionslehre."

— sajnos — a gyakorlati életben a legtöbb ember előtt még ideálképen sem lebeg olyan, a világ folyásába szervesen betaglalódni kivánó egyén, aminőről szólottunk e helyen.

Személyiség legyen tehát a nevelő, ki tisztában van egyfelől az emberi történet lényegével s saját fejlődése törvényeivel és másfelől a nevelendőt nem egyébnek tekinti, mint fejlődésre képes egyénnek, akiben van egy bizonyos jobb-én [1] (Schneller), sajátos érték, mely megérdemli, sőt követeli a szerves kifejlődést és kifejlesztést.

Eddigi fejtegetéseink eredményeként megállapíthatjuk tehát, hogy sem nem az *egyén* (a közzel szemben), sem nem a *köz* (az egyénekkel szemben), hanem a *személyiség:* ethizált egyéniség, vallás-erkölcsi jellem legyen a nevelő, mert ezt kivánja az emberiség eszméje, az általános szerves fejlődés, az egész igazi élet.[2]

Miután az elmondottakban kifejezésre juttattuk, kit tartunk mi valódi nevelőnek, egy közelebbi pontban a nevelendő kilétének kérdését kell tárgyalnunk a személyiség paedagogikájának keretein belül; hiszen azt követeli tárgyalásunk logikája.

2. Ki a nevelendő?

Ha a maga természetes voltában vesszük e kérdést, nagyon egyszerűnek találjuk s igen röviden felelhetünk rá, azt mondván, hogy nevelendő minden kiskorú egyén. A személyiség paedagogikájának keretein belül azonban nincs megengedve az ilyen felelet, hanem megkivántatik a kérdésnek bővebb megvizsgálása. Megkivántatik pedig azért, mert arról vagyunk meggyőződve, hogy mindent jobban, tudato-

[1] V. ö. Schiller: Über die aesth. Erziehung; Kühnemann: Schillers philos. Schriften u. Geschichte. Leipzig, 1902. 165—6. ll.

[2] A személyiségnek még bővebb kifejtését látjuk a nevelési cél keresésénél.

sabban látunk akkor, ha történetével, kialakulásával is tisztába jövünk legalább nagy vonásokban. Még akkor is, ha philosophiánkban tisztán logikai alapra helyezkedünk, paedagogikában semmi esetre nem lehet mellőznünk a psychologiát s így a kialakulás módozatait, egyszóval a fejlődést.

Amint eddig is kitünt, azon a téren, amelyen a mi gondolkozásunk mozog, nem lehet holmi *kész* dolgokkal operálni, hanem mindent lehetőleg a maga történeti kialakulásában, fejlődésében kell tekintenünk, mert hiszen pl. az embert is igazában csak fejlődésében értjük teljesen meg, amint egész élete mintegy kibontakozik a mi szemeink előtt és fejlődése létesül a maga természetes sajátsága szerint. Nekünk tehát csak azon szempontból is, hogy föl tudjuk fogni kérdésünknek nagy fontosságát az emberiség haladásának szempontjából, a nevelendő kilétének kérdését — legalább nagy vonásokban — történetében kell tekintenünk. Ezen eljárás azért is fontos, mert nemcsak a különböző fölfogásokat ismerjük meg, hanem egyszersmind a múlt és jelenlegi felfogásokra is megadhatjuk a feleletet.

Ki kell azonban jelentenem e helyen is, hogy nem célom a teljességre való törekvés,[1] hanem inkább a főbb szempontoknak kiemelése, melyek idők folyamán felmerültek s melyek elegendők arra, hogy feltüntessék előttünk a kérdés fejlődését.

Platon-nak Πολιτεια c. művében arról győződünk meg, hogy ő nem mindenkit tart nevelendőnek, csak épen a katonai (φύλαξ) és uralkodói (φιλόσοφοι) „osztályok“ gyermekeit, mert a kéz- és földmiveseknek az a feladatuk, hogy engedelmeskedjenek s megszerezzék a lét és megélhetés föltételeit, bár egy helyen azt mondja, hogy az olyan utódokat, kik nem felelnek meg a hozzájuk fűzött várakozásnak, leteszik az alsóbb osztályokba s innen pedig a nagyon kiválókat fel-

[1] E mű keretei meg nem engedik.

emelik a vezetők közé. E különben szép megjegyzése nem változtat lényegesen általános felfogásán, mely mégis a nevelést bizonyos körökhez fűzte.

Aristoteles a rabszolgaság mellett dönt s így nála is az igazi emberek köre szűkebb határok között mozog. Itt még korántsem beszélhetünk általános emberi érdekekről, mert hiszen a fő nem az emberiség egésze, hanem a πόλις, amint Finánczy Ernő[1] is mondja s első sorban tehát — mondjuk — a nemzetnek érdekei kellett, hogy kielégítést nyerjenek.[2]

Jézus személyisége folytán a szeretet elvében olyan tényező nyert életet, amelynek megvolt a nagy hatása a nevelendő kiléte kérdésének megoldása körül is. Felfogása egyetemes természetű volt, személyiségével hatott s az ember lelkének szeretetével az emberi méltóság érzete az ő szellemében mindinkább előtérbe nyomult.

Föltétlenül meg volt határozva a kegyes *Comenius* Amos János az evangelium szelleme által, ki — amint „Didactica Magna"-jában[3] láthatjuk, *mindenkit* (és pedig a férfi meg női nemen is) nevelni óhajtott, mert szerinte minden embernek végcélja Istenével való örök boldogsága.[4]

Ezzel szemben azonban *Locke* is, *Rousseau* is egy-egy nevelendőről szólanak egészen érthető okok miatt, ami ha egyebet nem is, de azt mindenesetre mutatja, hogy bármennyire is nagyok voltak, a nevelendő kérdését illetőleg nem tekintettek a dolog mélyére.

Azonban tulajdonképen nem annyira az egyes nevelőknek, illetőleg nevelő-íróknak kell felrónunk azt, hogy a nevelésnek szükségességét nem terjesztették ki az emberek

[1] V. ö. Finánczy Ernő: Az ókori nevelés tört. 124—6. ll.

[2] Ez volt a legtágabbkörű tört. hatalom előtte.

[3] Didactica magna (Nagy oktatástan) fordította Dezső Lajos. 1906. 37. l.

[4] I. m. 9. l.

egészére, tekintet nélkül születésükre s azzal járó előnyeikre, hanem a kor szellemében kell keresnünk a főbb okot, mely *mindenki* nevelésének nemcsak szükségességére nem jutott el, hanem még lehetőségét, létjogosultságát is kétségbe vonta, sőt a leghatározottabban megtagadta.

A középkorban pl. egyfelől az *egyház*, másfelől a *hűbéri* rendszer tette lehetetlenné az általános nevelést, mely az összes emberekre (természetesen kiskorúakra!) kiterjedt volna s egy *renaissancera* és *reformatiora* volt szükség, hogy az egyéniség jogait kivívhassák mind a művészet, tudomány, mind a vallás terén. Egy erős történeti hatalom: az egyház minden más történeti hatalmat és minden egyéni sajátosságot elkonfiskált volt s ebből a kulturailag fejlődésre képtelen életből az emberi szellemnek szabadulnia kellett. Bacon[1] és Descartes megteszik a leghatalmasabb protestatiót az egyéniség szabad működhetése érdekében s megindítják azt a nagy kritikai folyamatot, melynek legnagyobb alakja: csúcspontja épen Kant (1724—1804) a XVIII. sz.-ban. Azt sem feledhetjük, hogy a történelem folyamán sok időre s a kereszténység lényegének intensiv hatására[2] volt szükség addig, míg nemcsak hogy megengedték bárki gyermekének a nevelését, hanem hirdetni is kezdték az általános tankötelezettséget. (V. ö. Luther XVI. sz.) Kantig már sok szellemi mozgalom lezajlott volt, sőt idejében politikai téren is az egyenlőségért megütköztek a francia hadak. Ő elmondhatja: „Eine Generation erzieht die andere“[3] olyan értelemben is, hogy minden gyer-

[1] Verulami Bacon Ferenc.

[2] V. ö. Schneller István: Js. Kr., a nevelésnek elve. 8. l. „A keresztyén vallásban végességünk, bűnösségünk felett győzedelmeskedett az isteni kegyelem alapján a mi benniink is létező isteni és pedig mint sajátos isteni célgondolat, amely mint isteni, felöleli az egész emberiséget, a világot és pedig szerves egységében.“

[3] V. ö. Schleiermacher: Erziehungslehre 27. l. „die ganze ältere Generation soll als Einheit erziehen die jüngere ... das erziehende Subject soll sein die ganze Generation, aber das zu erziehende die einzelnen.“

mek, mint eszes lény, nevelendő az előbbi nemzedék által. (V. ö. Herbart: Allgem. Päd. 47. l. „Wir lieben die Kinder und lieben in ihnen den Menschen.")

Pestalozzi a szegény gyermekek felkarolásával és nevelésével azon jézusi mondást újította fel: eresszétek hozzám a kisdedeket s mélységes érzését átvitte nagy lelkével a gyakorlatba, a tettek színterére.

Tudatosan, avagy önkénytelenül; szelidebb vagy pedig kevésbbé szelid módon előtérbe nyomúl a sociális felfogás, melynek legmélyebb és legigazabb alapja a krisztusi szeretetben van letéve és lassanként a régi rendszerek, régi felfogások elveszítik kizárólagosságukat, helyet engedvén az újabb kor szellemének, mely az emberi jogok kiterjesztésével határozottan a fejlődést szolgálta.

Tagadhatatlanúl voltak felülről kiinduló nagylelkű törekvések (pl. Nagy Károlyé is) az általános iskoláztatást s így nevelést illetőleg, de az igazi népnevelésnek keresztűlvitele meggyőződésünk szerint csak akkor lesz lehetséges, amikor a jézusi szeretet s következőleg minden ember lelke fejlesztésének a gondolata egyformán megértésre talál fent és lent: egyszóval a társadalom minden rétegében. Az államoknak kulturállamokká való fejlődése, ahol a társadalmi tényezők szervesen taglalódnak be a nemzet egészébe, meggyőz minket arról, hogy eszményünk egészséges, mert végeredményben általánossá válik azon igazságos követelmény, hogy tekintet nélkűl rangra s egyéb cifraságra, mindenkinek gyermeke föltétlenül nevelendő. A haladás, a kultura... az erkölcs lényeges követelménye ez. Mikor Platon államában a δικαιοσύνη (igazságosság) csak azon esetben létesűl, ha megelőzőleg a σοφία (bölcseség), ἀνδρεία (bátorság), σωφροσύνη (κγὲράτεια) (mértékletesség) erények létesűltek,[1] akkor legalább

[1] V. ö. Platon: Állam. Fordította Simon I. Sándor. 155. l. IV. könyv. 16. f.

is közel jár ő a mi felfogásunkhoz, mely szerint igazságérzetünk, erkölcsiségünk megköveteli, hogy kivétel nélkül mindenkinek lelke jobbfelét fejlesszük s sajátos erényének megélésére segítsük.

Vizsgálódásainknak ezen terén tehát arra az eredményre jutunk, hogy nevelendő minden kiskorú egyén. Kérdés tárgya lehetne, miért csak a kiskorú egyének, de erre szerény feleletünk csak az, hogy ezzel szemben a nagykorú fogalmában a mi értelmezésünk szerint benne van egyszersmind a neveltség fogalma is. Mi ugyanis elvi álláspontra helyezkedtünk, ahol nem lehetünk tekintettel a meglevő bajokra, melyeknek orvoslása mindig csak idő kérdése, mint pl. a felnőttek oktatása. A személyiség paedagogikája szerint tehát nevelendő minden kiskorú egyén.

Amielőtt azonban befejeznők mondanivalónkat, nem szabad megfeledkeznünk két szempontról, melyek szintén igen fontosak a nevelendő kérdését illetőleg. Az egyik szerint tekintettel kell lennünk a férfi- és nő-nem különbségére s a másik szerint pedig a teljesen ép és nemép gyermekek különbségére s így külön követelményére.

a) Ami az előbbi kérdést illeti, arra nézve a történelem folyamán szintén igen különböző feleleteket kapnánk. A spartaiaknál s ennek mintájára Platonnál is nevelendők mind a férfiak, mind a nők, de korántsem sajátosságaiknak tekintetbe vételével, hanem egyformán, mivel nem rajtuk fekszik a súly, hanem a πόλις-on (haza.) Nincsen meg tehát a differentiáltság ebben a kérdésben, ami minden esetre kevésbbé fejlődött voltát árulja el. Akkor pedig, amikor a nőkben nem láttak egyebet, mint az érzéki gyönyörök fertőjét, természetesen nem becsülték meg s nevelésükről nem is gondoskodtak. Általában megjegyezhetjük, hogy későre ötlött fel általánosan a nő önértékességének tudata, mint ki egész sajátosan arra van hivatva, hogy a fennmaradásnak és fejlődésnek egyik önértékű szerve lehessen. Ennek természetes következménye-

ként a nő-nevelésügy is lassan fejlődött s nem is tarthatott haladást a férfi- nemével. A differentiáltság a fejlődésnek jele s így azon felfogás, mely a nővel a nevelés terén is a maga sajátossága szerint akar elbánni, csak igen késői lehetett. Voltak és vannak ma is szélsőséges túlzó törekvések a nőkérdést illetőleg, de a fejlődés az erők eredőjének irányában fog történni s a jézusi szeretet elve, mindenki lelke jobbfelének fejlesztése meg fogja mutatni a nőnek helyét a családon belül s ennek megfelelőleg fogja intézni a nőnevelés ügyét is.

A személyiség peadagogikája megkívánja, hogy a nemre való tekintettel is minden kiskorú egyén neveltessék, még pedig a maga sajátossága szerint.

b) Amikor azon valóságos vívmány után, mely szerint a nevelhetés általánossá válik, kimondják, hogy minden kiskorú egyén nevelendő is[1], marad még a kérdésnek megoldandó része a nemre való tekinteten kivül is s ez pedig az, hogy mimódon járjanak el azokkal, akik valamelyes félszegségük miatt nem nevelhetők a többiekkel együtt. E kérdés okvetlenül felvetődik s föltétlenül megoldásra vár, mert a személyiségnek a jézusi szeretet alapján kell állania s következőleg arra kell törekednie, hogy lehetőleg mindenkit fejlesszen. E téren is érvényesülnie kell tehát a differentiálódásnak s számolnunk kell a nevelendő sajátosságával. Nem járhatunk úgy el, hogy — modern módon, — kitegyük az illetőket a Taygetos hegyére, mert ennek ellene mond erkölcsi érzésünk s az emberiség eszméje. Azért sem hagyhatjuk figyelmen kivül az ilyeneknek nevelését, mert mi már az értékelésben meg tudjuk különböztetni a fontosságot az értékességtől s holmi testi, illetőleg szervi hiba miatt nem áldozhatjuk fel magát a szellemet, amelyben az érték fekszik. A fejlődés szelleme megköveteli tőlünk, hogy e kérdést a

[1] Különbség van ugyanis a „nevelhető“ és „nevelendő“ között. v. ö. Pauler Ákos: Az ethikai megism. term. 198. l.

legmegfelelőbben intézzük el s gondoskodjunk a félszeg gyermekek neveléséről is, természetesen a többiektől külön, együtt foglalkozván az egy bajban szenvedőkkel.

E szempontból is tehát arra az eredményre jut a személyiség paedagogikája, hogy igenis minden kiskorú egyén nevelendő s a nevelendőkkel lehetőleg sajátosságuk szerint kell elbánni.

Mindeneket összevetve, meggyőződésünk az, hogy nevelendő minden kiskorú egyén az emberi-nem fejlődése (obj. mozannat) és saját tökéletesedése (subj. mozzanat) érdekében. E szempontok: az emberi nem fejlődése s az egyes tökéletesedése elvezetnek minket egy harmadik tényezőhöz, melyet nevelési céllal jelöltünk. A következőkben ezzel fogunk foglalkozni.

3. Mi legyen a nevelés célja?

A kérdést az idők folyamán számtalanszor felvetették s amíg az emberi-nemben meglesz a törekvés a jövő érdekében, mindég újból és újból fel fogják vetni. A rávaló felelet azonban mindig különbözni fog aszerint, amint az illető (ki önállóan felel) a lelkiéletnek különböző fejlődési fokán áll. Igen természetes, hogy csak az adhat — emberi szempontból — absolut érvényességű feleletet rá, aki az ember hivatásával, céljával absolute tisztában van. Más szavakkal, ha valakinek sikerül az emberi fejlődésnek olyan fokára emelkednie, ahonnan teljesen megérti a világegyetemet a maga szervességében s így egészen határozottan látja az ember célját is, az képes lesz a nevelés célját végérvényesen kitűzni. Ennek lehetősége azért nincsen kizárva, mert a cél sohasem a való létre (ens) vonatkozik, hanem azon értékek elérésére, megvalósítására, melyeknek az emberi lélek birtokában van. Az emberi-nem hivatásának, céljának átértése s így a nevelés céljának kitűzése tehát minket a

„kell“ világába útal s csakis itt remélhetjük a kérdésnek alapos megoldását.

Böhm Károly értékelméletében egy helyen a következőket mondja: „Még ott is, ahol az emberi egység célját magasabbra tűztük ki, ott is csak hasznos disciplinák (t. i. a psychiatria és paedagogika!), a hasznosság az első vezetőjük és értékmérőjük. A magasabb célt nem ők szabják meg és tűzik ki, hanem a theoretikus tudományok (eddig rendesen csak az ethikát tekintették annak pl. Harbart, pedig idővel nyilván az axiologia lesz az egésznek legmélyebb forrása, melyből a célt meríteni fogják.)“[1] Böhm Károlynak ezen határozott kijelentése világossá tette előttem[2] azt, hogy jó úton jár a kutató akkor, amidőn a nevelés célját csak értékelméleti vizsgálódások után akarja kitűzni, mert hiszen, „az értékelmélet lesz azon tudomány, mely az összes értékdisciplinák számára a philosophiai alapot szolgáltatja“ (u. o.) s következőleg az erkölcstant is, melyből pd. a nevelési célt Herbart óta meríteni szokták, ilyen megalapozásnak kell megelőznie.

Tudomásunk szerint az olyan törekvés, amely a normativ tudományokon (logika, ethika, aesthetika) akarja felépíteni a paedagogikát, nem új dolog, mert hiszen pl. Natorp Pál Sozialpaedagogik-jában (2-ik kiadás 1904. Stuttgart, 400. l.) ezt viszi keresztül s Dürr (1908-ban) „főleg az értékelméletben . . . keresi a paedagogia alapvetését“.[3] Legújabban Makkai Sándor „Bevezetés a személyiség paedagogikájába“ c. művében szintén értékelméleti alapozást adott a paedagogikának. Böhm Károlynak sokat mondó megjegyzése mellett

[1] L. Böhm Károly: Axiologia v. értéktan. 1906. 163. l.

[2] Az első indítást tk. Schneller István paedagogiai felfogásától nyertem, kinek 3 fejlődési (lelkifejl.) fokozata nagyjában összevág a Böhmnél kiemelt 3 értékelméleti fokozattal. V. ö. Schneller: Paed. dolg. l. k. és Jézus Kr., a nevelésnek elve, Pozsony, 1903. 3. l. (Érzéki-, történeti-, tiszta-én) és v ö. Pauler Ákos: A világnézet tanítása. M. Paed. 1909. 4. sz. 211. l.

[3] L. Magyar Paed. 1912. XXI. évf. 4. sz. 205. l.

ezen fölemlített tények is csak arról győznek meg, hogy a paedagogikában a célkitűzésnél föltétlenül tekintetbe kell vennünk azon törekvéseket, melyek az értékek megállapításán fáradoznak, mivel a célnak kérdése a legszorosabb összefüggésben van az értékek kérdésével. Az értékelmélet tulajdonképen arra van hivatva, hogy philosophiai alapot biztosítson mind a logika, mind az ethika, mind az aesthetika számára s így föltárja azon értékfokozatokat, melyeknek átélése lelkiszükséglet, benső törvény a fejlődő ember(iség) számára, tekintsük az emberi szellem müködését akár az értelmi, akár az érzelmi, akár az akarati síkban. Nyilvánvaló dolog, hogy azok, akik értékelméleti alapra óhajtják fektetni a paedagogikát, a priori ellene vannak az ember szelleme egyoldalú fejlesztésének s abban pl., hogy Herbart csakis az ethikából[1] vette a célt, szűkhatárú egyoldalúságot látnak, mert szerintük semmiképen sem helyeselhető, hogy a nevelés célja szellemünknek csak egyik megnyilatkozási módjára irányúljon. Mi — amint ki fog tűnni, — szintén az egységes emberi szellemet óhajtjuk fejleszteni, de a célt szükségképen az ethika vezetése mellett tüzzük ki s iparkodni fogunk a vallást is beilleszteni világnézetünk keretébe, különösen axiologiai oldalon ragadván meg azt.

Az elmondottak után sejthetjük, hogy a nevelés céljának a kérdése, tehát annak a célnak a kérdése, amely felé a kiskorú egyéneket s általában a jövendő emberiséget fejleszteni akarjuk, a paedagogikának egyik legfontosabb kérdése. Azt mondhatjuk, hogy e kérdés ép oly nagyfontosságú s a rávaló felelet olyan nagyérdekű, mint a milyen nagy fon-

[1] Érdekes Székely Györgynek azon indokolatlan megjegyzése, hogy Herbartnak ezen mondatában: Pädagogik als Wissenschaft hängt ab von der praktischen Philosophie u. der Psychologie" a gyakorlati philosophián nemcsak az ethikát, hanem a logikát és aesthetikát is érthetjük. L. M. Paed. 1907. 803. l. és Herbartnál Umriss . . . 7. l. (hol különben meg van jegyezve: Ethik, Sittlichkeitslehre.)

tosságuk van életünkben az eszményeknek,[1] melyek az egész emberi-nem eszméje szerinti fejlődő életre sarkalnak, segítenek. A nevelőtől megkövetelték, hogy személyiség legyen s amit ottan személyiségen értettünk, azt itt célként fogjuk kitűzni s meg fogjuk vizsgálni belső tartalmát illetőleg is, hogy megkapjuk azon fejlődési fokokat, irányító és világító oszlopokat, melyeknek világa mellett járunk a jelenben s törekszünk a fejlődöttebb jövő felé.

A nevelés céljának kérdésénél első fontos dolog annak tisztán való látása, hogy az ember mind testileg, mind lelkileg[2] nem valami kész, hanem ellenkezőleg folytonosan fejlődő, alakuló lény. És ez nemcsak az egyessel van így s nem épen csak korunkban, hanem így van az egész emberinemmel is mind a jelenben, mind pedig a történelem folyamán.

Igen kézenfekvő dolog tehát, hogy a nevelés céljának a problemája a történelem folyamán alakúlt ki s azért ha azt a maga teljességében akarjuk látni, föltétlenül történeti visszatekintésre vagyunk utalva, mert jóllehet a kérdést minden tényező tekintetbe vételével, a történeti rész mellőzésével is meg lehet oldani, mégis arról vagyunk meggyőződve, hogy maga a kérdés megoldója is rendelkezik már — ha öntudatlanúl is — azon mozzanatokkal, melyek az ő lelki életében ugyan szervesen vannak meg, de a történelem folyamán külön-külön ötlöttek fel az egyes gondolkozóknál. Azon lelki tényezőknek, kulturkincseknek a kibontakozása, melyek ma az emberi-nemnek birtokában vannak, kell, hogy a fejlődő lelket érdeklődésre bírja s kell, hogy figyelmünket jelenleg is megragadja, mert helyes történeti érzék nélkül nem lehetünk képesek a lelki élet fejlődésének megértésére.

[1] V. ö. Böhm: Axiologia. 339. l. „Csak az ideál kötelez, szabályoz".
[2] Ha megtesszük e megkülönböztetést.

A nevelési célnak a történet folyamán való vizsgálásánál is mindig bizonyos értékeléssel találkozunk. Minden nevelő arra felé akarná vezetni a vezetendőket, merre a legjobbnak véli s azon cél felé terelné növendékeit, melyet elérni egész lelkével akarna. Mindenik azt szeretné megvalósítani a nevelés útján, amit legértékesebbnek gondol.[1] Ilyen szemmel nézvén a dolgot, — aki elgondolja azt, hogy az emberiségnek fejlődnie kellett idők folyamán s ezután is fejlődnie kell — nem fog megbotránkozni és sajnálkozni a célok különbözőségén s néha tán alantas voltán. Nem fog annál inkább, mert folytonos törekvést lát bennük afelé, ami legjobb, legértékesebb, ami ápolandó, fenmaradásra teljesen érdemes. Ezen felfogással nyúlok témám történeti részéhez, de fogyatékos ismereteim miatt teljességre nem törekedhetem, hanem meg kell elégednem azzal, ha legalább a főbb mozzanatokat sikerül kiemelnem.

a) Amidőn problemánknak történeti felével foglalkozunk, elegendő, ha visszamegyünk Platonig, ki a leghatározottabban és legtudatosabban állította oda az államot, mint egy nagy nevelőintézetet. Mi célja van a nevelésnek? kérdésre „a feleletet *Platon* akként adja meg, hogy éles határvonalat húz a szakszerű specialis irányban haladó és az általános, egyetemes célokat szolgáló nevelés között". „Emez nem vet ügyet az életpályára, vagy különleges foglalkozásra, hanem azt nézi, hogy a gyermekekből tökéletes, azaz erényes polgár legyen, aki tud az igazság szellemében parancsolni és engedelmeskedni".[2] A Πολίτεια-ból végeredményben azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a nevelés célja kinek-kinek erénye létesítése, mert csak így jut uralomra az államban a

[1] V. ö. Böhm: Axiologia. 199. l. „Amilyen fokon állunk magunk, olyan értéket fogunk másokban is találni."

[2] L. Fináczy Ernő: Az ókori nevelés története, 1906. Budapest. 146. l.

δικαιοσύνη.[1] Az erény pedig akkor létesül, ha ki-ki saját feladatának[2] él.

Aristotelesnél „az erény közvetíti, hogy célt tűzzünk ki, az okosság pedig, hogy a célra vezető eszközöket megválasszuk.[3] „Az erkölcsi erény[4] állandó meghatározott lelki minőség, a biztos önelhatározás állandó minősége (ἕξις προαιρετική) vagyis oly érzület, mely mindig a szélsőségek közepén, tehát a helyes középuton halad".[5] (u. o.) „A nevelés céljának kitűzésénél ki kell indulni a lélek mivoltából". (i. m. 162. l.) „Nevelés célja Aristoteles szerint az ember boldogsága" (u. o. 167. l.), mely a jó felé irányuló tevékenységből ered.

A görög nevelésről általában elmondhatjuk, hogy az a καλοκἀγαθία-t[6] tűzte maga elé, melyet maga a nép legsajátosabban megvalósított. „A görög nevelés célja az ember benső életét legmagasb fejlődésére emelni, philosophust

[1] Bölcsek erénye: σοφία; őröké: ἀνδρεία; a harmadik osztályé (kézművesek, iparosok). σωφροσύνη (ἐγκράτεια) s ha ez mind megvan, akkor létesül a δικαιοσύνη. V. ö. Willmann Ottó: Didaktik als Bildungslehre. II. k. 210. l., ki szerint a cél Platonnál „das höchste Gute."

[2] Csakhogy ez nem a mai értelemben vett egyéniesült feladat, hanem osztályfeladat inkább, bár a nagyon kiválók alsóbb osztályból is feljuthatnak.

[3] L. Finánczy: i. m. 155. l.

[4] Erény $\left\langle \begin{matrix} \text{erkölcsi} \\ \text{értelmi} \end{matrix} \right.$ $\begin{matrix} \text{—szoktatás} \\ \text{—oktatás} \end{matrix}\Big\}$, gyermeknevelésben szükséges a szoktatás és oktatás.

[5] Az aristotelesi helyes középútat azon törekvésekkel szemben értjük meg, melyek részint a hedonismus, részint az asketismusban jelentkeztek.

[6] V. ö. Willmann Ottó: i. m. II. k. 22. l. „Die griechische Bildung ist auf das sittlichschöne gerichtet"; továbbá v. ö. Schneller István: Jézus Kr., a nevelésnek elve. 1903. 5. l. „A szellem és test életének egyensúlya irányzataiban összhangzata, a túlnan és innennek egybefoglalása s ez alapon az előterjesztésre alkalmas minden igaz emberinek egyéni, társadalmi, művészi és tudományos téren való szép bemutatása: ez azon egyetlen kikeletszerü vívmány, amelylyel a görög szellem az emberiség kulturáját megajándékozta."

képezni, aki vezesse a cselekvő embert“ (Browning: A neveléselm. tört. 17. l.)

Ezzel szemben „a római nevelés nem törekedett többre, minthogy magát a cselekvő embert idomítsa“ (u. o. 17. l.) „Róma nagyságával szemben minden csak az eszköz színvonalára süllyedt alá“.[1] Azonban a római nevelésen bármenynyire is megérzik a római népnek világhatalomra törekvő, hódítani vágyó praktikus szelleme, mégis találkozunk pl. egy *Qnintilianusszal*, aki így szól: „A szónokot pedig tökéletes, becsületes emberré akarom nevelni, kitől nemcsak a beszédben való kiváló ügyességet, de a lélek összes erényeit megkívánom“.[2] „Miként egykor a görögöknél küzdött Sokrates korának sophistái ellen, ép oly erélyel száll sikra Quintilianus korának rhetorai ellen“ (u. o.) s különösen a „vir bonus“-ra fekteti a súlyt, mert az erkölcsösséget többre becsüli a legkitűnőbb ismereteknél is. (u. o. 30. l.) Célja tehát az, hogy igazi erkölcsös szónokokat neveljen.[3]

E korban lép fel *Jézus*, ki az önértékességnek igazi tudatára emelkedett s kit méltán lehet a nevelés elveként odaállítani.[4] Magasabb célt aligha lehet az emberek elé állítani: legyetek tökéletesek, hogy szerethessétek az Istent, mint atyát és embertársaitokat, mint magatokat. Az ő szellemi befolyása alatt létesült kereszténység s keresztény (katho-

[1] L. Schneller: Jézus Kr. . . . 6. l.

[2] L. Pacséri Károly: Quintilianus és Plutarchos. 1900. Bp. 15. l. V. ö. M. F. Quintiliani: Institutionis Oratoriae libri XII. Lipsiae 1854. (Bonnell) 238—245. ll. „Non posse oratorem esse, nisi virum bonum“ L. e műnek kivonatos fordítását: Szenczy Imre: M. F. Quintilianus útasítása az ékesszólásra. Eger. 1856. V. ö. Magyar Paed. 1900. 187. l. és 253. l. Bihari F. Immanuel: Quintilianus eszménye.

[3] Lucius Annaeus Seneca (4—65 Kr. u.) szerint a nevelés célja a tökéletes erény. (Finaczy: i. m. 253. l.) Ő, mint igazi római stoikus, a gyakorlati erkölcsöket hirdeti.

[4] V. ö. Schneller István: Jézus Krisztus, a nevelésnek elve. Pozsony, 1903.

likus) egyház nevelési céljairól bővebben nem szólhatok, csak azt kívánom megjegyezni, hogy különösen a középkoron keresztül a nevelés meglehetősen háttérbe szorult amint a túlnan gondolata inkább és inkább diadalmaskodott azon törekvés mellett is, mely időnként csaknem kizárólagosan világi hatalom elnyerésére irányult. Mindenesetre itt is találunk olyan vonásokat (természetesen túlhajtva), melyek a maguk helyén és módján erkölcsi életünket csakis gazdagíthatják.[1]

Szintén nem szólok a reformatio által tudatra emelt célokról, hol tagadhatatlanúl őszintébben s önzetlenebbűl gondoltak a nép érdekeire és üdvére, amit legszebben mutat Luthernek az általános népoktatást célzó gondolata; csak annyit emelek ki különösen Willmannal szemben, hogy ezen nagy mozgalom is gazdagította az emberi lelket s következőleg erkölcsi kötelességünk ebben is meglátni az értékeset az emberi-nem fejlődése szempontjából.

A XVI. sz. végén s a XVII. sz.-ban *Comenius* Amos János volt az, aki legtöbbet tett a nevelés érdekében fáradhatatlan munkásságával. (1592—1671.)

Egyik művében a következőket mondja: „Nagy oktatástan, mindenkinek mindenben való tanítását feltüntető általános művészet, vagyis biztos és jól megválasztott mód valamely keresztény ország minden helységében (városon és falun) oly iskolákat állítani, melyekben mindkét nemű ifjúság a tudományokra kivétel nélkűl tanítható, a jó erkölcsökben mivelhető, a kegyességhez szoktatható s ez úton a serdülő kornak ideje alatt röviden kellemes modorban és alaposan mindarra előkészíthető, ami a jelen és jövő életre tartozik.“ [2]

[1] Értem pl. az askesis-t, melyben túlzott állapotban a világi gyönyöröktől való tartózkodás, tehát a ἡδονή megtörése van célozva.

[2] Didactica magna (nagy oktatástan), ford. Dezső Lajos 1896. Ez idézet az elején van.

„Eszünk mondja, hogy a legkiválóbb teremtménynek minden egyéb teremtmény felett álló céljának kell lennie. E cél abban áll, hogy Istennel, minden tökéletesség, dicsőség és boldogság teljességével egyesülvén, vele a legnagyobb dicsőségben és boldogságban örökké éljen." Comeniusnál tehát a nevelés célja végeredményben a túlvilágra útal, de a nevelés, mint az örökkévalóságra való előkészület, itt a földön létesítendő.[1]

Már említettük a Comenius felfogásához való hasonlóságot *Locke* Jánosnál (1632—1704),[2] ki azt mondja, hogy az erény legfőbb és legnevezetesebb a nevelésben[3] s művében mindig a társadalomban (társaságbeli) jártasságra s az igazi

[1] V. ö. Nagy oktatástan. 6. l. Comeniusnál az embernek három veleszületett lényeges szükséglete van:

1. Minden dolgot ismerjen (tanultság).
2. A dolgok s önmaga fölött uralkodjék (erény).
3. Mindent Istenre, mint a dolgok forrására vonatkoztasson (kegyesség, vallásos érzelem) l. 10., 12. ll. s a 42. lapon azt mondja, hogy az első szerint az ember *bölcselméjű* (értelem!), a 2-ik szerint *ügyesen cselekvő* (akarat!), a 3-ik szerint *kegyes szívü* (érzelem!) kell, hogy legyen. Mi ezen megkülönböztetésekben az emberi szellem három irányú működését véljük fölfedezhetőnek (t. i. értelem, érzelem, akarat).

[2] Nem lesz érdektelen a Comeniusnál látottakkal összevetni a következőket: az ember utódjának a vagyonon kivül a következő négyet óhajtja:

1. virtus (Tugend, erény),
2. okosság (Weisheit),
3. emberség (Bildung).
4. Tudomány (Kenntnisse) l. A gyermekek neveléséről, 144. l.; ford. Borosjenői Székely Ádám, 1769. Az elsőnek alapja az Isten ismerete (i. m. 145. l.), ki teremtő, megtartó, igazgató, szerető (i. m. 196. l.); az okosság — a helyes előrelátás (l. m. 201. l.); az emberség a szivbeli udvariasság (i. m. 203—216. ll.); a tudomány alatt tk. a tanításról (Unterricht) szól. (217—284. l. i. m.)

[3] V. ö. i. m. 79—80. ll., 72—75. ll.

udvariasságra : a szívudvariasságra (Schneller !) akarja nevelni növendékét.[1] Amíg Locke az igazi gentleman-t állítja oda ideálként, addig *Rousseau* (1712—78) épen ellenkezőleg olyan emberideált lát szemei előtt, aki teljesen mentes korának társadalmi hatásaitól s aki születésével kapott jó természetét a lehető legtisztábban megőrizte és megvalósította. Vagyis más szavakkal, nála a nevelés célja az, hogy maga az egyén, mint egyén fejlődjék ki, mert hiszen szerinte a gyermekkel veleszületett egyéniség (egyéni volt) természettől fogva jó. E nevelésnek, mint látni fogjuk, a célt illetőleg az emberi-nem adná meg az árát, míg a nevelőt illetőleg maga a nevelő. (V. ö. Herbart : Allgem. Pädagogik. 13—4. ll. Universal = Bibliothek.)

Az új-humanismus hivei a letűnt időkben, a görög világban keresték s találták meg azon ideált, melyért élni, melyet megvalósítani egyedüli kötelessége — szerintük — az akkori kor embereinek, nevelésének.

Az a szellemi mozgalom, amely élén Verulami Bacon Ferenccel és Descartessel megindult volt egyfelől a világ (Bacon), másfelől az ember (Descartes) megismerése érdekében, a XVIII. sz.-ban *Kant* szelleme által nagyszabású megoldást nyert. *Kant* Immanuel (1724—1804) belátta jobban, mint bárki, hogy az ember észlény s következőleg arra kell törekednie, hogy az ész törvényeinek megfelelőleg élhessen. Amíg a Tiszta ész kritikájában a tudományos ismeret föltételeit, lehetőségét kutatja, addig a Gyakorlati ész kritikájában a leghatározottabban állítja oda erkölcsi törvényként a kategorikus imperativust, mint amely megköveteli minden észlénytől, hogy nála a jóakarat pusztán az észtörvény iránti tisztelet folytán létesüljön. Az embernek is, a nevelésnek is célja a jóakarat birtokába való jutás. Mint paedagogiai mű-

[1] L. i. m. 107—8. ll., 112. l., 130. l., 204—11. ll. V. ö. Rein Pädagogik. 64. l. Sammlung Göschen.

véből[1] kitünik, a disciplinálás, cultiválás, civilizálás útján moralizálódnia kell mindenkinek, hogy eljuthasson az észtörvények belátására s az azoknak való engedelmességben szabad jóakarata érvényesülhessen általa, benne.

Herbart Frigyes János (1776—1841) Kant nyomán a nevelés céljául a „Charakterstärke der Sittlichkeit"-ot[2] (erkölcsi jellemszilárdság) tűzi ki. A „jellemszerűvé vált jóakarat" (Schneller) az ember egyetemes természetében fundálódik s az aesthetikai itéletek feltétlenségében jelenik meg formailag, de van egy subjectiv vonás: a *tetszése*, t. i. az öt erkölcsi eszme[3] föltétlenül tetszik s ezen subjectiv vonással bizonyos tartalmi is kerül be nála az erkölcsi törvénynek való hódolásba a Kant-i puszta formalitással szemben. Herbartnál tehát a nevelés célja az erkölcsi jellemszilárdság, a jellemszerűvé vált jóakarat létesítése.

Vele egyidőben (1768—1834) működik *Schleiermacher* Frigyes, kinek a paedagogika terén is sokat köszönünk[4] s ki igen nagy súlyt fektetett mind az egyesre, mind a közre. Elmondhatni, hogy szerinte „a nevelés tartozik az embert hozzáidomítani azon nagyobb erkölcsi egészhez, melyhez

[1] „Kant Immánuel pedagogiája vagy nevelésről irott könyve, melyet dr. Rink Fridrik Todor németül kiadott. — Magyarra fordittatott id. Mándy Péter által függelékkel megtoldva. Pest Heck. Guszt. 1868."

[2] L. Umriss päd. Vorl. 97. l. 141. §. (S. Göschen) és v. ö. Rein: Pädagogik. 69. l. „Dieser ideale Standpunkt erscheint nun klar ausgeprägt in dem ethischen System Herbarts, das als Lehre von den ethischen Ideen auf der von Kant gewonnenen Grundlage weiter aufgebaut ist"; v. ö. még Schneller: Athenaeum, 1911. 2. sz. 16. l.

[3] *a*) Idee der inneren Freiheit (benső szabadság eszméje),
b) „ „ Vollkommenheit (tökély eszméje),
c) „ des Wohlwollens (jóakarat eszméje),
d) „ „ Rechts (jog eszméje),
e) „ der Billigkeit oder Vergeltung (a valamire való méltó volt, a megfizetés eszméje).

[4] V. ö. Makkai Sándor: l. m. 43. l. jegyzet.

hozzátartozik."[1] A cél az, hogy „az idősebb nemzedék az ifjabbnak az ő kulturkincsét átadja, nemcsak megőrzésre, hanem fejlesztésre is." (Schneller: Athenaeum 1911. 2. sz. 17. l.) Tulajdonképen kettős célról (doppeltes Ziel) is lehet nála beszélni, amint egyfelől azt emeljük ki, hogy az illető derék tagja legyen a nagyobb életközösségeknek, másfelől pedig azt, hogy személyi sajátosságait fejlessze ki.[2] Különben „az államnak a feladata ezt a jót (kulturkincs[3]) az egyesekben organisalni,[4] vagyis azok egyéniségével számolva, azokkal közölni". (U. o.)

A Schleiermacher által is jóllátott körben hatalmas rendszereket alkotnak *Natorp* és *Willmann*, kik közül az előbbi az *akarat* kifejlesztésében (v. ö. i. m. 5. l. „das Problem des Sollens oder des Zwecks oder, wie wir am liebsten sagen, der Idee" . . . . . „denn Wille heisst zuletzt nichts andres als Zielzetzung, Vorsatz einer Idee, d. i. eines Gesollten.") látja a célt s művében nagyszabású socialpaedagogusként tűnik fel, a második pedig „Didaktik als Bildungslehre nacht ihren Beziehungen zur Socialforschung und zur Geschichte der Bildung"[5] c. művében a történeti hatalmaknak megbecsülésével[6] szintén sociális kitekintést nyújt s vallja azon Kantnál is látott, különben Schleiermachernél uralkodó gondolatot, hogy „az egyik generatio neveli fel a másikat." (v. ö. Schneller: i. m. 155. l. Az ethikai alapot elismeri

[1] L. Magyar Paed. 1912. 4. sz. 36—9. ll.

[2] V. ö. Schleiermacher's sämmtliche Werke. Erziehungslehre; herausgegeben von C. Platz. Berlin, 1849, 95. l.

[3] A kulturkincsre vonatkozólag v. ö. Paulsen: Zur Ethik u. Politik I. k. 76. l. ... „Kulturgüter... die allen Völkern gemein sind."

[4] V. ö. Schleiermacher: Erziehungslehre 27. l. „das erziehende Subject soll sein die ganze Generation, aber das zu erziehende die einzelnen." Mindeniknek megvan a maga személyi sajátossága.

[5] I—II. k. Braunschweig. 1903. harmadik kiadás.

[6] V. ö. Schneller: Paed. dolg. II. k. 148. 150. 152. ll.

Willmann[1], de az egyest a társadalmon belül vizsgálja[2] s így nem helyezi az erkölcsit egészen az individuumba, mint Herbart tette volt (Schneller: i. m. 150. l.) „Az ember életét szabályozza az ethikai eszmény s ennek alapja és célja a túlnani életre útal" (Schneller: i. m. 152. l.) Az emberi-nemnek a hivatása szerinte tehát a vallásban gyökerezik[3] s így elmondhatjuk, hogy a nevelés elé vallás-erkölcsi célt tűzött ki, nem feledkezvén meg sem az egyesről, sem a közről (v. ö. Schleiermacher!)

Barth-nak[4] meghatározása is tekintettel van Schleiermacher felfogására s így fejezhető ki: „Die Erziehung ist die geistige Fortpflanzung der Gesellschaft[5]. E helyen még csak arról kell megemlékeznem, hogy szerinte a nevelés- és oktatástan nem lehet általános érvényű, mert a cél más társadalomban más.[6] Ez különben egészen érthető dolog sociálpaedagogusnál, mert annál rendesen a társadalmi lehetőségen fekszik a súly.

Még két socialpaedagogusról emlékszem meg, akik azonban többé-kevésbbé más természetüek a fölemlítetteknél s következőleg a nevelés céljának meghatározásánál is más szempontokat alkalmaznak.

Spencer Herbert „Értelmi, erkölcsi és testi nevelés"[7]

[1] V. ö. Willmann: i. m. II. k. 31. l. 36. §. Das sittliche Princip als Massstab.

[2] V. ö. Willmann: i. m. II. k. 37. l. 37. §. Das socialistische Princip.

[3] V. ö. Willmann: i. m. II. k. 55. l. „Die Sittlichkeit beruht darauf, dass der Mensch seinen Willen einer höheren gottgezetzten Ordnung conformiere; diese Ordnung und deren Urheber selbst in Geist und Herz zu fassen lehrt ihn die Religion."

[4] L. Barth Paul: Die Elemente der Erziehungs- und Unterichtslehre Leipzig, 1906.

[5] L. i. m. 4. l.

[6] L. i. m. 5. l. v. ö. Schleiermacher: Erziehungslehre, 25. l. v. ö. még Bergemann Paul: Soziale Pädagogik, Gera, 1900. 80. l.

[7] Fordították: Öreg János és Losonczy László 1875; második kiadás 1898. Bpest.

című művében a következőket tűzi ki a nevelés feladatául: 1. az önfentartásra, 2. megélhetési mód biztosítására, 3. szülei kötelmek teljesítésére, 4. polgári s társadalmi hivatásra, 5. a természet, irodalom és művészet által nyújtott élvezetek berendezésére való nevelést.[1] Egyszóval nála a „gyakorlati haszon„,[2] a fontosság[3] kérdése nyomúl előtérbe a nevelésnél, a cél nem annyira lelki követelmény, mint inkább az emberi-nem fönnmaradásának s különösen testi jóllétének követelménye.[4]

Tulajdonképen ez irányban mozog a *Bergemann* célmeghatározása is. „Das Ziel der Erziehung kann nicht, wie man stets behauptet, der Religion oder der Ethik entlehnt sondern es muss aus der Biologie abgeleitet werden.“[5] „Der Haupt- und letzte, von der Natur selbst gewollte Zweck aller menschlichen Beziehungen besteht demnach in der Erhaltung u. Vervollkommung des Lebens überhaupt der Gattung im besonderen.[6]

Egészen más természetű, de szintén sajátos felfogással találkozunk a jelenkornak egyik legnagyobbhírű paedagogusánál, *Rein*nál. Szerinte: „Der Erzieher hat seinen Zögling so zu bilden, dass seine künftige Persönlichkeit dem Ideal der menschlichen Persönlichkeit entspricht“.[7] „Die Lehre von der sittlichen(!) Persönlichkeit ist die Lehre von der Erziehung des Menschen innerhalb der menschlichen Gemeinschaft.“[8]

[1] L. i. m. 41. l. v. ö. Pauler Ákos: Herbert Spencer mint paedagogus. Magy. Paed. 1904. 134—5 ll.

[2] L. i. m. 40. l. v. ö. Felméri Lajos: A neveléstudomány kézikönyve, 2-ik kiadás 1890. 107. l.

[3] V. ö. Böhm Károly: Axiologia. 171. l. stb.

[4] Azt azonban nem feledjük el, hogy nála az ép test mellé ép lélek is van gondolva.

[5] L. Bergemann: i. m. 73. l.

[6] L. Bergemann: i. m. 78. l. v. ö. i. m. 80. l., hol pontos meghatározást ad.

[7] L. Pädagogik. 72. l.

[8] L. u. o. 73. l.

„Diese für die einzelnen und für die Gesellschaft geltenden Ideen geben die absoluten Masstäbe gegenüber den relativen, wie siedie jeweilige Sitte zeitigt."[1] A különben Herbart-i alapon álló Rein tehát absolut nevelési célt keres s a személyiséget állítja oda, mint célt.

A személyiség paedagogikájának egyik legtudatosabb hirdetője: *Linde* egészen világosan látja, hogy a nevelés célja tulajdonképen meg van adva magában a nevelőben,[2] ak személyiség. „Die Persönlichkeit des Erziehers ist das Eine, was in allem Unterricht, in aller Erziehung nottut" . . .[3] Ő tehát nevelési célúl a leghatározottabban a személyiséget tűzi ki, de már előre megjegyezni kívánom, hogy nem teljesen azonosan a mi felfogásunkkal, mert amint Makkai i. m. 84—5 l-ján igen helyesen jegyzi meg, inkább polemizál a módszer ellen s a történeti hatalmak nevelő hatását nem veszi kellő figyelembe.

Nálunk *Felméri* Lajosnak van nagyobbszabású nevelési munkája,[4] melyben a nemzeti nevelésről mondottak érdemlik meg a különösebb kiemelést.[5] Szerinte „a nemzeti nevelés célja és eszközei és az általános nevelés célja és eszközei egymással nem ellenkeznek, sőt egymást kiegészítik."[6] A nevelés céljának meghatározása azonban neki nem sikerült kellőképen, mert nélkülözi a tartalomra való közelebbi rámutatást. „Magyarán mondva — írja[7] — a nevelés célja állandóvá tenni az ifjú nemzedékben az előbbi nemzedékek legnagyobb fejlettségű tehetségeit."[8]

[1] L. u. o. 74. l.

[2] V. ö. Linde Ernst: Persönlichkeits—Pädagogik. 2. kiad. Leipzig. 1905. 13. l. „weil das Ziel im Erzieher schon gegeben sein muss".

[3] L. u. o. 5. l.

[4] Felméri Lajos: A neveléstudomány kézikönyve. 2-ik javított kiadás Bp., Kolozsvár 1890.

[5] L. i. m. 84—104. ll. [6] L. i. m. 104. l. [7] L. i. m. 116. l.

[8] Ha minden nemzedék a lehető legtökéletesebb volna s így

Találunk még ilyen meghatározást is: „A nevelés célja tehát egyrészt a gyermeket az emberi tökéletesség lehető legmagasabb fokára emelni; másrészt a társadalomnak hasznos, munkaképes egyéneket adni.“[1]

Az aránylag rövid sorozatot *Pauler* Ákosnak két meghatározásával zárjuk be. „A czél: az élet fönnmaradása és gazdagodása, melynek eszközei a gondolat és érzés. Amit a természet így öntudatlanul ad az embernek a létért való küzdelemben, azt kell a nevelőnek öntudatosan fejlesztenie, mert hisz célja ugyanaz, mint a természeté: az egyéni életet erőssé és gazdaggá tenni, vagyis népszerűbben az embert minél erősebbé, jobbá és okosabbá tenni.“[2] „Nevelésünk célja tehát végelemzésben a munkára való dispositio megteremtése kell hogy legyen, mert a munka az emberi erő, erkölcsiség és ész együttes leggazdagabb nyilvánulata.“[3] A második meghatározás szerint: „a nevelés célja is voltaképen nem egyéb, mint a helyes eszmények szolgálatára való készséget kifejleszteni mind azokban, kikben az még hiányzik. Úgy, hogy végelemzésben helyesen, intenziven és minden oldalúlag nevelni nem tesz egyebet, mint az általunk elérhető legigazabb világnézetet kialakítani az új nemzedékek tudatában.“[4]

Nem ritka az a meghatározás, hogy a nevelés célja a testi és lelki erők hármonikus kifejlesztésében áll.

Félreértenők a történelemnek fontosságát, jelentőségét,

a legjobb irányú tehetségeik mindig a legnagyobb fejlettségűek volnának (amint Leibnitz gondolta!) akkor helyes volna e meghatározás egy szempontból, de az állandóvá tevés akkor sem volna elegendő, azt fejleszteni is kellene.

[1] L. Székely György: A lelki élet ismertetése tekintettel a nevelés feladataira. 1909. Bp. 35. l.

[2] Pauler Ákos: A positiv paed-ia alapelveiről. Magy. Paed. 1902. 3. l.

[3] L. i. m. u. o. (A munka az a kapocs, mely az egyént a társadalomhoz köti.)

[4] L. Pauler Ákos: A világnézet tanítása. Magy. Paed. 1909. 4. sz. 278. l.

ha most csak azért, hogy könnyebben tudjunk elbánni a történelem folyamán felmerült nevelési célokkal, azokat bizonyos sémába iparkodnánk beosztani. A sematizálást épen maga a fejlődés teszi lehetetlenné s következőleg a nyert meghatározásokat is mind a fejlődés szempontja alá helyezzük. Egy nagy törekvési folyamatot látunk azokban, hol minden törekvés a jelennek jövendőben való megtartására, sőt fejlesztésére is irányúl. Ezzel azonban korántsem akarjuk azt mondani, hogy hova tovább mind tökéletesebb meghatározásokkal találkozunk, mert a célkitűzés nemcsak a történeti hatalmak által képviselt mindenkori háttértől, az általános fejlődéstől, hanem igen nagymértékben az illető lelkifejlődésének fokától is függ. Különösnek látszik, de úgy van, hogy a célkitűzésre közvetlen (sokszor épen öntudatlan) befolyása van a kor általános felfogásának.[1] Ezt úgy is kifejezhetnők, hogy mindenki beleszületik egy bizonyos korba s a kornak szelleme, mely nagy múlton nyugszik, tőle (+ v.—) positiv v. negativ állásfoglalást követel. Az illető lelkének sajátosságától függ aztán, hogy milyen új szempontot, illetőleg új vonást visz bele részint a meglévő világ szemlélésébe, részint a kellő, a kialakítandó világba. Nagy szellemi átalakulásoknak, nagy célok kitűzésének mindig megvan a múltja nemcsak a társadalmi, hanem az egyéni életben is.[2]

A célt a maga meghatározott voltában mindig egyesek tűzik ki, de a célkitűzésben a köz is, tehát mások is közreműködnek. Más szavakkal, egy ember sohasem isolálhatja magát teljesen a köztől s amennyiben ez neki sikerül, annyiban el is veszett a közre nézve. Megelőzhetjük korunkat századokkal, de e megelőzésben másoknak is része van. Egyszóval: mindannyian közvetve, vagy közvetlenül egy nagy

[1] Az imponderabiliák nemcsak a nevelést, hanem magát a nevelési célt is befolyásolják.

[2] A tudat küszöbe alatt lefolyó lelki jelenségek igen sok esetben elhatározó erővel birnak életünkre nézve.

szellemi közösségben élünk[1] s minden kulturának, minden haladásnak megvolt a maga feltétele. A történet tehát nekünk nem holmi ócska dolgok lomtára, hanem élővalóság annak bizonyítására, hogy még a legerősebb isoláló törekvések is az emberi szellem mindenkori kölcsönhatásának fontossága mellett szólanak. Alakulnak hatalmas rendszerek, gyönyörű épületek terveződnek idők folyamán, de igen gyakran megesik, hogy valami kifelejtődik a számításból s következőleg a nagy mű fejlesztésnek van alávetve, sőt várja a kiegészítést. Épen így Platon és Aristoteles, egyáltalán a görög és római szellem (v. ö. Quintilianust is) nagyokra tör, de nem jut el az általános emberi-ig[2] s következőleg célmeghatározása sem lehet olyan, melyet nyugodt lelkiismerettel elfogadhatnánk, bár mindenikben találunk olyan értékes vonást, melyet el nem mellőzhetünk. Platonnál különösen a köznek, a hivatásnak kiemelését, Aristotelesnél a rendesen fejlődő lelkiéletet. Jézus felfogásában különösen előtérbe nyomúl a szeretet,[3] megbecsülésben részesül az általános emberi s az egyes, mint Isten fia a legáltalánosabb országnak, az Istenországának tagjaként állíttatik oda, ki előtt értékeseknek kell lenniök a kisebbkörű történeti hatalmaknak is a nagyobbaknak körén belül.[4]

Az egyházi nevelésben is van kiemelendő s az különösen a megtartóztatásnak a mozzanata, de itt a történeti hatalmak, az igazi tört. hatalmak hiányt szenvednek. Comenius nagyszabású célja nem számol eléggé az egyénnel, de a tanúlt-

[1] V. ö. Paulsen: Zur Ethik u. Politik I. k. 68. l. „Es hat fremdes aufgenommen und in sich verarbeitet, und es hat Empfangenes und aus dem Eigenen Erzeugtes weiter gegeben, wie kein anderes mitlebendes Volk."

[2] Rabszolgaság! Platonnál ellenség megölése, gyűlölése stb.

[3] A mások lelkében elmélyedni tudó és azt fejleszteni akaró szeretet, mely végeredményben az Istenországát van hivatva munkálni.

[4] Különben l. Schneller István: Jézus Krisztus, a nevelésnek elve. Pozsony, 1903.

ságra, erényre és vallásosságra való törekvés formailag mind helyeselhető mozzanat. A Locke felfogásában különösen kiemelendő az egymással való érintkezésnek a szívudvariasságán alapuló felfogása s Rousseaunál is találunk nagyon is értékes törekvést: a rossz társaságnak (társadalomnak) kerülését, de azt is megjegyezzük, hogy nála a kellő történeti érzék hiánya a múltat s a múlton felépülő társadalmat oktalanúl veti el, mert a meglevőt esetleges rosszaságaiért nem elvetni, hanem reformálni, megjavítani kell.

Az új humanisztikus törekvésekben az eszményekért való lelkesülés a legértékesebb és kiemelendő.[1]

Kantnál az észtörvényei meg vannak adva, de az erkölcsi élet föladat az ember számára, melyet megvalósítania kötelessége s ez a föltétlen kötelesség egyik legnagyobbszabású productuma az emberi szellemnek. Következőleg különösen kiemelendő a cél vizsgálásánál s amint látni fogjuk, szellemi életünk bizonyos fokán nagy szerepet is játszik. A herbarti cél az erkölcsi jellemnek olyan megszilárdúlását célozza, amelyet elérnie minden fejlődő léleknek feladata volna, de nála a kifejtésben kivánni valók maradnak fenn. Az különben, amire itt célozok, Schleiermachernél előtérbe nyomúl s előkészítőjévé is teszi őt a személyiség paedagogikájának: t. i. az egyest a közzel kapcsolatban fogja fel s úgy is iparkodik megérteni és megállapítani hivatását. Natorp, Willmann, Barth mind ilyen alapon mozognak, de különösen Willmannak mélyebb vallás-erkölcsi megalapozása érdekelhet minket ezek közűl közelebbről,[2] bár az inkább intellektuális alapokon mozgó Natorp nagy jelentőségét is feltétlenűl elismerjük. Van aztán a Spencer Herbert és Bergemann felfogásában is megszívlelendő figyel-

[1] Ahol igaz lelkesedéssel tudnak elmélyedni egy korba s élni egy szép világnak a gondolataiban, ott az életet igazán ideálisan fogjuk fel, a baj csak ott van, hogy nem a maguk nemzeti és kulturális, hanem egy letűnt kor életét élik az illetők.

[2] Egyoldalú (kath.) vallási felfogásától e helyen eltekintünk.

meztetés s ez az, hogy nehogy a szellemnek túlságos előtérbe nyomulásával megfeledkezzünk testi feltételezettségünkről s nehogy az értékek kutatása elfeledtesse velünk az életnek magának a fontosságát s továbbá vigyázzunk fajunk fennmaradhatására.

Linde hivatása is szép, mert ő a Herbart psychologiájának következményeként előállott és túlhajtott módszer ellen küzd, útalván ezzel szemben a közvetlen, személyes hatásra s így a személyiség fontosságára úgy is, mint nevelési célra, azonban felfogása nem öleli magába szorosan a történeti hatalmakat. Pauler Ákosnak azon felfogása, hogy a nevelésnek világnézetet, még pd. a legigazabb világnézetet kell kialakítania az új nemzedék tudatában, szintén közelebbi megfigyelést igényel annál is inkább, mert ő közelebb is egész határozottan kifejti, hogyan érti ezt s azt mondja, hogy az igazság (logikai), fejlődés (ontologiai), kötelesség (ethikai) és szépség (értéktani szempont) „alkotják az intuitiv világnézet sarkfogalmait s a világnézet tanításának ezek kidolgozására kell irányulnia."[1] Ő tehát azt vallja, hogy a cél[2] kiépítéséhez szükség van „az alapvető logikai elemen kivül egy ontologiai, egy ethikai és egy általános értéktani" alapvetésre is.[3]

Fejezetünknek történeti része meggyőzhetett a nevelési célok sokféleségéről s arról is, hogy e kérdés megoldása a legalaposabb meggondolásokat igényli, mert annak, aki helyesen akarja megoldani, a történet folyamán felmerült jogos és igazán fontos mozzanatokat fel kell ölelnie s egy szerves világnézet keretébe be kell illesztenie. A következőkben ezt fogjuk megkisérelni.

b) A múltnak egyik tanuságaként leszögezhetjük, hogy

[1] V. ö. Pauler Ákos: A világnézet tanitása. Magy. Paed. 1909. 4. sz. 206 l.

[2] Világnézet.

[3] V. ö. i. m. i. h. 206 l.

a célkitűzésnél nem volt ismeretlen sem az *individuumból*, sem a *közből* való kiindulás s következőleg az ez alapon történő célmeghatározás sem. Legszembeszökőbb a többek közt pl. Rousseaunak az eljárása, aki egész határozottan az egyéni (individualis) nevelés mellett foglalt állást s a lehető legélesebben kikelt a meglevő kultura ellen, mint amely teljesen rossz és egészen megvetendő. Az individuum, az egyén pedig ezzel szemben természettől fogva jó s következőleg az lesz a nevelés célja, hogy a nevelő e jót engedje egész szabadon kifejlődni, eltávoztatván útjából minden esetleges akadályt. Félre a társadalmi hatásokkal, félre a természet meghamisított másával, ahogyan Nietzsche mondaná: a rabszolga morállal, hogy nőhessen nagyra az az önmagában teljesen jó individuum. A történelem folyamán még tk. nagyon sok individuális törekvéssel találkozunk, de a leghatározottabban s a legszélsőségesebben épen Rousseaunál[1] látjuk az irányzatot kiemelve.

Nekünk az lévén a célunk, hogy lehetőleg megértsük a múltat s értékeljük is azt természete szerint, e helyen is szembe kell néznünk a rousseaui állítással s le kell azt szállítanunk megérdemelt értékére. Első sorban azt kell kijelentenünk, hogy kiindulása helytelen, mert *az individuum* a maga kezdetleges adott voltában sem nem jó, sem nem rossz,[2] mivel a jó és rossz az értékelés kategoriájába tartozik s egy olyan valamiről, ami nem eshetik az értékelés sorába, értékítéletet mondani nem lehet, nincsen megengedve. Az individuum egy adott tényező, amelyben lehetnek és vannak is jóra-rosszra való hajlamok egyaránt s a nevelésnél nem

[1] V. ö. és l. tulzó követőjét, Ellen Key-t.

[2] A Rousseau felfogásával szemben meg kell emlékeznünk Francke felfogásáról is, ki az emberi természetet ellenkezőleg teljesen rossznak tartotta. Szélsőség vallási alapon. Különben a pietistikus mozgalom mindenki előtt ismeretes! L. magyarban: Péterfy Sándor: Francke Ágost Hermann (Népnevelők könyvtára 15 f.) Bpest, 1903.

az a cél, hogy mindezeket kifejlődni engedjük, hanem az, hogy a jóra való hajlandóságot ápoljuk, fejlesszük s minden „gyomot“ iparkodjunk eltávolítani. Amidőn th. ezen első állitása nem állja meg a kritikát, azon második sem tartható fenn, hogy minden, ami az ember kezébe került, elromlott azáltal s így maga a társadalom is teljesen rossz. Nem tartható fenn pedig azért, mert a társadalom egyesekből áll s ha egy társadalomról érvényes itéletet akarunk mondani, ismernünk kell minden egyest bensőleg, ami soha sem lehetséges; továbbá a múltban a történelem folyamán kialakúltak bizonyos történeti hatalmak, melyek szükségképen állottak elő a fejlődés törvénye szerint s ezekről egyszerűen azt mondani, hogy rosszak, legalább is elhamarkodott és önkényes dolog; harmadszor: abból, hogy esetleg az ő környezete (s ő is!) rossz volt, elhamarkodott generalisatio útján lehet csak az egész társadalmi életre következtetéseket levonni.

Arról sem szabad megfeledkeznünk, hogy Rousseau volt az az ember, akinek életében is a legmegérthetetlenebb ellentétes dolgokkal találkozunk nemcsak tanításában, hol olyan megkapóan ír az anya feladatáról s saját fiaival megcáfolja minden szép szavát.

De eltekintve személyétől, a nevelésnek ilyetén való felfogása egyebekért sem állhat meg. Nem állhat meg pedig azért, mert teljesen ellenkezik az emberi társas hajlamokkal s a társas élet föltételeivel. Nem kell nagyon bizonyítanunk, hogy végeredményben „bellum omnium contra-omnes“-re vezetne. Mikor emberről, társas lényről van szó, akkor tehát nem lehet olyan paedagogikáról s célról beszélni, amely az individuum kizárólagosságán épül fel, mivel célunk nem lehet mindennek a felforgatása, hanem ellenkezőleg a fejlődés törvényének való hódolás.

Platon államában az igazi communismus tanával találkozunk, hol nemcsak a föld-, vagyonközösség, hanem a nő-

és gyermekközösség is a leghatározottabban keresztül van víve. A köz, az állam a fő itt, amivel szemben az egyének elveszítik igazi sajátosságukat s teljesen alárendeltetnek az állam érdekeinek. Ez az irány határozott ellentéte a Rousseauénak, ki pd. — gondolatom szerint — innen vette azt, hogy gyermekeit kiadta kezei közűl, hogy mindenkiben apát lássanak s így mindenkit egyformán szeressenek.[1]

Olyan felfogással még, amely a közt, a societást hangsulyozta és emelte ki, sokkal találkoztunk, de a legszélsőségesebben épen Platonnál láttuk ezt.

Meg kell vizsgálnunk ezt is s amennyiben helytelen, annyiban rá kell mutatnunk hibáira, hogy a szélsőségek közt megtalálhassuk a helyes középútat, amint Aristoteles mondaná s a mi kifejezésünk szerint pedig az összetevő erőknek eredőjét, a fejlődhetés és fejlődés útját. Amíg az előbbi szélsőségnél igazi célja csak az egyesnek volt s nevelésben az egyes nevelésének, addig most az egyes nem jő számításba s tulajdonképpen csak a köz céljáról lehet szó. A köznek van egy bizonyos érdeke, amely abban áll, hogy az egyesek minél inkább megtagadják individualitásukat s minél inkább alárendeljék magukat igazi eszközökként neki. Csak annyiban értékesek s annyiban ismertetnek el, amennyi hasznot hajtanak a köznek. Az egyeseknek sorsa, helyzete azután csak attól függ, hogy ki, esetleg kik képviselik a közt.[2] Nyilvánvaló dolog, hogy ez az állapot egyáltalában nem ideális s az ilyen cél nevelési célúl ki nem tűzhető, mert végeredményben lehetetleníti épen magát a nevelést, mivel

[1] Értelmetlen felfogás, mintha bizony nem a családban tanulnánk meg igazán szeretni s az Isten és embertársaink szeretete nem szülőink és testvéreink iránt való szeretetünknek kibővülése és bizonyos tekintetben mélyűlése lenne!

[2] Platonnál még elég jól van megoldva a kérdés, mert ott a bölcsek a kormányzók, kik amennyivel okosabbak másoknál, annyival jobbak is.

az alattvalóknak csak engedelmeskedni kell szolgai módra s ez lesz az ők silány „hivatása“. Nem lehetünk hívei tehát semminemű olyan sociális paedagogikai irányzatnak s célnak, amely egyoldalúlag, v. csak túlnyomólag is a köz érdekeit hangsúlyozza az egyesnek rovására. Más szavakkal, egyáltalában helytelen minden olyan törekvés, amely akár az individuális, akár a sociális vonást túlhajtja. Ezzel egyszersmind elmondottuk véleményünket azokkal szemben is, akik nem mentek addig, mint Platon, de nem vették a közzel szemben kellő figyelembe az egyeseket.

A mi álláspontunk az elmondottak után körül-belől világos is, de egy pár szóval mégis kénytelenek vagyunk jelezni. Épen azért, mert az *individuális-paedagogikán* mindig olyan paedagogikát értünk, amely az egyest tolja előtérbe a köz rovására s a *sociális-paedagogikán* pedig olyat, amely a societást, a közt hangsúlyozza az egyén megrövidítésére, nem fogadhatjuk el egyik meghatározást sem, hanem ezekkel szemben Schneller Istvánt követjük, aki paedagogikáját a *személyiség paedagogikájának* nevezte.[1] A nevelés céljának meghatározásánál nem lehetünk kizárólagosan sem az egyesre tekintettel, sem a közre, hanem az egyest a közben kell néznünk, mint igen helyesen tette ezt már Pestalozzi, de különösen Schleiermacher, majd Natorp, Willmann stb... s a közt az egyesek szerves egészének kell felfognunk. Abban áll th. e szempontból a mi álláspontunk fontossága, hogy az egyest a köz egy szervének s a közt az egyesek szerves egészének fogjuk fel s következőleg a nevelés célját is úgy határozzuk meg, hogy a nevelésnek a

[1] Kutatásaink arról győztek meg, hogy a személyiség paedagogikájának hirdetői járnak a legjobb úton s ezek közül a legszervesebben épen Schneller István gondolta át és fejtette ki a személyiség paedagogikájának egész körét különösen egyetemi előadásaiban, de már fölemlített és fölemlítendő dolgozataiban is. Ő már évtizedekkel ezelőtt hirdette a személyiség paedagogikáját.

cél szemmeltartása mellett létrejött eredménye az egyesnek a szerves egészbe való sajátos betaglalása legyen s így az egész a sajátoson működő egyes által (illetőleg egyesek által) fejlődjék. A személyiség paedagogikájának célja tehát összefoglalóbb, mint akár az individuális, akár a sociális paedagogikáé, mivel tulajdonképen benne megvan mozzanatként mindakettőé.

A célok történetén való rövid áttekintés is arról győzött meg, hogy még abban az esetben is különböző célokkal találkozunk, ha csakis individuális paedagogusokkal foglalkozunk v. ellenkezőleg csakis sociális-paedagogusok művét kutatjuk s ebből önkényt következik, hogy a személyiség paedagogikájának hivei is állíthatnak fel más és más célt abban az esetben, ha a célmeghatározást nem előzi meg egy behatóbb kritika, mely tudományosan megmutatja, hogy mi lehet az egyedűli, legmagasabb és szükségképeni cél. Mi tehát egy ilyen kritikához, illetőleg értékelméleti megalapozáshoz fogunk a következőkben hozzálátni, mert meggyőződésünk szerint csakis így juthatunk teljesen szilárd és absolut célhoz.

α) Amidőn az individuális- és sociális-paedagogikát s céljaikat kritizáljuk, arra az eredményre jutunk, hogy a nevelés céljának kitűzésénél tekintettel kell lennünk az egyén sajátosságára s a köz szervességére, de közelebbről nem tűnik ki, miben áll e sajátosság, illetőleg szervesség, vagyis más szavakkal: meghatározásunk nélkülözi a tartalmat. Minden csak azon fordúl meg, mit értünk az egyén sajátosságán s mit a köz szerves voltán. E kérdések megoldását azonban nem tekinthetjük — a célról lévén szó, ontologiai, hanem egészen axiologiai feladatnak ez alkalommal. Mikor célról beszélünk, akkor mindig olyat értünk, ami felé törekednünk lehet és kell; tehát valamiféle értékeset, a kell, a „δεῖ“ világából. Ha mostan széttekintünk az emberek között, azt fogjuk tapasztalni, hogy mindenik akar életében valamit

megvalósítani, de a cél, melynek szolgálatában áll az emberiség, többféle, egymástól teljesen elütő; sőt lelki élményeink tanúsága szerint, mi magunk is más és más ideálokat tűzünk ki, más és más célok érdekében dolgozunk lelki fejlődésünknek különböző stadiumaiban. Ez a külső és belső tapasztalat egyaránt arról győz meg, hogy az emberek értékelésében relativitás van, de ezzel szemben a lélek követeli egy absolut célnak a kitűzhetését, mert kell lennie olyan értéknek, amelyik megérdemli a megvalósításra való föltétlen törekvést; más szóval: lelkiéletünk követeli az önértéknek fölkutatását és elismerését. Lelki fejlődésünktől eltekintve is szükségünk van a legmagasabb érték felkutatására, mert csakis az lesz képes az igazi cél ismeretére juttatni, amelyért és amelynek élve, az igazságnak is élünk egyszersmind. A különböző értékeknek s így a különböző céloknak ténye is erre útal, mert azt látjuk, hogy vannak különböző értékek és célok, de ezen értékeket és célokat okvetlenül meg kell értenünk és be kell helyeznünk világnézetünk egészébe, azéba a világnézetébe, amely a legmagasabb érték és cél megvalósításán fáradozik.

Az szinte egészen magától értetődő dolog, hogy lelki életünk különböző fokaiban más és más értékekben nyugszunk meg s következőleg más és más célokért lelkesülünk. Böhm Károly Axiologiájában az értékelés pluralismusa mellett dönt ezeket mondván: „Mi tehát az értékelés pluralismusa mellé állunk“ s szerinte is „az egyes fokokat a fejlődés folyamata kapcsolja össze“.[1] Nála ez értékeknek három fajával találkozunk:[2] u. m. *hedonistikus*, *utilistikus*, *idealistikus* értékeléssel. Pauler Ákosnál[3] kétféle értékitélettel talál-

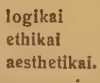
[1] L. Axiologia 202 l. „Az értékelési módok egymásra vissza nem vezethetők.“

[2] V. ö. i. m. 133 l. 137. l. hedonismus ($Én_1$) utilismus ($Én_3$), idealismus ($Én_3$) V. ö. 140. 148. 178 ll.

[3] Pauler Ákos: Az ethikai megismerés természete. 127 l. hedo-

kozunk, u. m.: *ál* és *valódi* értékitélettel (i. m. 129 l.) A hedonikus és hasznossági itéletek ontologiaiak (i. m. 128 l.) s valódi értékitéletek csakis a logikai, ethikai és aesthetikaiak. E felosztás antipsychologikus és mintegy kizárja a szerves lelki fejlődést a fokonkénti átélést, mire pedig a paedagogikában nagy súlyt kell fektetnünk. A nevelésnél az értékfokozatok átéléséről van szó s azért nekünk arra kell vigyáznunk, hogy a szerves fejlődésre képesítő fölfogást találjunk. Schneller István felfogása szerint a legalsó, tehát az érzéki-én[1] fokán az illető érzéki-én értékesnek tartja, ami neki *kellemes* és *hasznos*, a történeti-én pedig azt, amit a köz tart értékesnek s így őt az elismertetés mozgatja cselekvésében, míg a tiszta-én értékesnek itéli a sajátos egyest, mint a szerves egésznek organikus részét, szervét.

Már most a Böhm-féle értéktan annak a tudományos kimutatásával foglalkozik, hogy legmagasabb érték az önérték, melytől az értékmérőt is kapjuk s mely absolut érték. Az a végső eredménye, hogy „nemes csak az intelligentia".[2] (Ugyanis a nemesség jellemzi az igazi-, az önértéket.) Pauler Ákos szerint itt megállanunk nem lehet, mert nem minden intelligentia, hanem csakis az igazságra[3] törekvő az igazán értékes, ami nyilvánvalóan az előbbi nézetnek nem cáfolata akar lenni, hanem csak megszorítása. Ő is elismeri azon fej-

nikus, utilitaristikus, 

V. ö. i. m. 142. 148. 149 ll. Ő a két alsó értéket álértéknek nevezi a logikai, ethikai és aesth.-aival szemben. (L. i. m. 136—7 ll.)

[1] V. ö. Paed. dolg. I. K. (Bevezetés !)

[2] L. i. m. 134. 185. ll.

[3] V. ö. Pauler: i. m. 131. l. V. ö. I. R. 6. §. 133. l. „Ethika nélkül az igazságot el nem érhetjük, mivel maga az igazságra való öntudatos és következetes törekvés már eo ipso ethikai tett, erkölcsi idealismus," „az igazságra való törekvés és az ethikai habitus között — azonosság áll fenn". V. ö. Böhm: i. m. 323. l. *igazság* (én és jelentése közti viszony), *jóság* (én és cselekedetei közti viszony.)

tegetések jogosultságát és helyességét, melyek a legfőbb értéknek az önértéket ismerik fel. Az önérték a legmagasabb érték s ennek tudatára eljutni, ekként élni célja az embernek s így lehet célja a nevelésnek is. Schneller Istvánnál is az önérték a legtisztábban el van ismerve s ez az embereket illetőleg kinek-kinek a „jobb-Én"-jében van meg, mely kifejlődhetik épen a nevelés által s működik a világban, mint Istennek célgondolata.[1] Hogy e nagyszabású, világnézeteket felfoghassuk s közöttük tájékozódhassunk célunknak megfelelőleg, vegyük a dolgot rendre.

α1) Vegyük elsősorban is a tényt, hogy az embert kell nevelnünk s így az ember nevelésének célját kell megállapítanunk.

A nevelés céljának ugyanis fednie kell az embernek célját. Maga az ember testből és lélekből áll, amint ezt nem elég szabatosan, de a szükségnek megfelelőleg ki tudjuk fejezni. És ez a lény: az ember beleszületik, benne is él bizonyos társadalmi közösségben, amelynek vele szemben vannak követelményei s az ember a történet folyamán fejlődik ki, ami szintén nem mellőzendő soha a jelen megítélésénél.

Induljunk ki a gyakorlati életből, hol nap-nap után megütköznek egymással a különböző világfelfogások s különböző érdekek. Az az ember, akinek csaknem minden energiája a lét feltételeiért való tusában, a létért való küzdelemben (struggle for life) merül ki, emésztődik fel, teljes figyelmével afelé is fordúl s gyermekének sem tűz ki magasabb célokat, mint a megélhetés megkeresését. Akinek pedig nem kell ezen szükségletekért küzdenie, az első sorban a „ἡδονή"-nak törekszik élni; az előtt a gyönyörök a megszerzendők, ezek a nélkülözhetetlen igazi értékek. A lelki fejlődés alantas fokán tehát egyiknél inkább a haszon, másiknál az élv dominál.

[1] V. ö. Athenaeum 1911. 2. sz. 23. l.

Ezt azonban ne úgy értsük, hogy akár egyiknél, akár másiknál kizárólag csak az egyik van meg, hanem csak úgy, hogy egyik, illetőleg másik az irányadó, a fő mozgató, mert hiszen már gyermekkorban mind a *kellemes*, mind a *hasznos* keresését, értékelését megtaláljuk. Nyilvánvaló dolog, hogy ezen kérdéseknél különösen csak az egyén jön tekintetbe s a közzel nem igen törődik senki; hiszen ki beszélne itt a köz értékességéről, mikor maga az egyes önmagában van beállítva? Az illető igazán érzéki-én.[1]

Ő minden, semmi a köz.[2] Ime az önzésnek durva módon való megjelenése. Ilyenek közösségében van csak igazi „bellum omnium contra omnes". Az érzékiség fokán keresztül kellett mennie az emberi-nemnek, mert a lelki életnek kibontakozásában ez törvényszerű dolog, amit ma sem kerülhet el senki, még akkor sem, ha egyénileg nem is megy keresztül minden olyan fázison, amely a történelem folyamán fölmerült. Ha nem tévesztjük el szem elől a lelki élet fejlődésének[3] tényét, akkor világosan áll előttünk, hogy ilyen alantas fok egészen természetes, sőt föltétele a később következendőknek ép úgy, mint az észnek az értelem s ennek az érzékek, általán a sensualitás.[4] Ez alsó fokon értékesnek az tűnik fel tehát, ami az egyénre nézve *kellemes* és *hasznos* s bár már csak egy közelebbi fokon is megtörik ez érték kizárólagossága és megváltozik az egyén célja, azt kell vallanunk, hogy psychologiailag a kellemes és hasznos

[1] V. ö. Schneller felfogását; és v. ö. Comenius: Nagy oktatástan. 4. l. „Aki beleszeret a vagyonba, gazdagságba: nem találja, amivel vágyát kielégítse, ha az egész világot birná is". „Ki az élvezeteknek engedte át magát, ha minden érzéke a gyönyörök árjában fürdik is, mind elhasználhatja". (Dezső Lajos ford.)

[2] Schneller: i. m.

[3] Böhm: i. m. 135. l. „Ezen magaslatra ugyancsak természetes fejlődés útján emelkedünk . . ." 223. l. stb.

[4] V. ö. Böhm: i. m. 110. l. (érzéki-, értelmi-, ész tendentia).

absolut értékként jelentkezik.[1] Az ilyen értékelés és ezen értékek megvalósítását célzó törekvés életünknek bizonyos szakában szükségszerű (kényszerű?) dolog; olyan, amelyet átugornunk nem lehet s nem is volna jó, de megmaradnunk benne veszélyes lenne nemzetünkre, fajunkra, az emberiségre nézve. Egészen értjük azért, mikor valaki ezen állapotot élvén, értékeiért küzd, rájuk esküszik, de a személyiség paedagogikájának itt megállania nem lehet.

Már Platon mondja Állam-ának egy helyén, hogy az alsóbb dolgokra hivatott emberek nem ismerik, nem értik meg a felsőbbeket s ez áll ma is, mert fejlettségünknek alantasabb fokán nem vagyunk képesek mélyebb dolgokat felfogni sem értelmi, sem erkölcsi téren. A személyiség paedagogikája tehát midőn egyfelől megérti az ember fejlődésén belül az érzéki-ént a maga megjelenésében, másfelől megkívánja a nevelőtől, hogy ő maga személyiség legyen s tudatosan tudjon eljárni a nevelésben, ami abban is megnyilvánúl, hogy a célt nem meríti a kellemes és hasznos köréből. Lehetnek, sőt vannak is nevelők (!), kik differentiáltabb értelmi világgal bírnak s a célt mégis épen a kellemesség és egyéni hasznosság[2] megszerzésének szolgálatába helyezik, ami nyilván azt mutatja, hogy az értelem nem mindig objectiv haszon létesítésén fáradozik, hanem szolgálatába szegődhetik minden objectivitást mellőzve, a pusztán ránézve kellemes és hasznos megszerzésének is. Akár a tiszta hedo-

[1] Jól megértsük, mi nem tartjuk absolut értéknek, mert fejlettebb lélekkel rendelkezünk, s tényleg nem is az, sőt tán nem is igazi érték, de annak, aki éli, absolut.

[2] Böhm Károly: (Axiologia II. szakasz, 149. l.) a második fokon az utilistikus értékelésről szól s ezt megkülönbözteti a hedonistikustól (i. m. 140—8. ll.); a hasznosságban azonban két vonást (subjectiv. objectiv) vesz észre s a *subjectiv* hasznosságot „hedonistikus maradvány"-nak mondja. Ez az tulajdonképen, amiről Schneller is, Pauler is (A világnézet tanítása. M. Paedag. 1909. 4. sz. 201. l.) azt állítja, hogy együvé (kellemes, hasznos) tartozik.

nismust nézzük, melyben csak maguk az érzékek működnek, akár pedig azon árnyalatokat, hol már a számító értelem is megvillan, minden esetben csak hedonismussal állunk szemben s sem értékünket, sem célunkat nem emeli az, ha az élvezetet és hasznot akár az egész emberiségre is kiterjesztjük, mert nem a quantitas, hanem a qualitas az, ami egyik értéket a másiktól megkülönbözteti.

Mikor tehát világos előttünk az, hogy a *hedonismus*, mint első fokon álló értékelés[1] egyfelől teljesen kizárólagos[2] természetű, másfelől pedig önkényes, véletlen-jellegű, ugyanakkor azt is be kell látnunk, hogy a köréből merített nevelési cél legjobb esetben is lehetetlenítené a társas életet, mert az érzéki-én egocentrikus felfogású s ez pedig olyan állapotokat szülne, hogy az ember homo himini lupus-szá válnék. Ezek szerint nemcsak hogy az érzéki-én nem tűzhet ki a mi felfogásunk értelmében nevelési célt, hanem még a személyiség sem merítheti e legalsóbb körből a célt, mivel a kellemesség és hasznosság csak szervezetünk hiányait van hivatva pótolni, de szellemi-felünk egyáltalában kielégítetlenül marad. Olyan érték után kell tehát néznünk, amely, ha megvalósításán fáradozunk, nem vezet szervezetünk tönkrejutásához s szellemi erőnket is táplálja.

A célnak mindig azt kell mutatnia, ami felé törekedni, haladni, fejlődni kell s így annak a számára, aki jelenleg az érzéki-éniség álláspontján áll, már egy magasabb körből kell a célt kijelölni. És egy magasabb körbe eljuthatunk, mert a különböző fokokat összekapcsolja a fejlődés folyamata.[3]

α_2) Böhm Károlynál az értékek második fajtája[4] az *utilistikus* érték, természetesen objectiv értelmezésben; „... az

[1] V. ö. Böhm: i. m. 142. l.

[2] Az érzéki-én csak önmagát ismeri el.

[3] Böhm: i. m. 202. l.

[4] V. ö. Böhm: i. m. 202. l. „Az értékelési módok egymásra vissza nem vezethetők."

obj. értelmezés a hasznosságot kivált a szükséglet (hiány) és kielégítése (pótlék) közti obj. viszonyból magyarázza.“ [1] E fokon — szerinte — vezető a számító értelem, mely mindent a hasznosság szempontjából ítél meg.[2] Schneller István szerint a második fokon, a történeti-én fokán,[3] hol a történeti hatalmak a dominálók az egyessel szemben, az értékes az, amit a köz annak ítél s az egyén csak hasznossági értékkel bír, amennyiben a közfelfogáshoz idomúl, alkalmazkodik. Az egyes célja itt az elismertetés, a köz dicséretére való törekvés.[4] Sajátságos ténnyel találkozunk itten, mert a köz értékel, alkot igazi értékeket s az egyes ezeket csak elfogadja. Ez az a sokak előtt ideális állapot, mikor nincsen az egyesnek saját akarata, terve, célja, amikor az individuum fölolvad a societásban. Mivel a nevelésnél épen a fejlődésen fekszik a súly, azon értékeket sem lehet kevésre becsülnünk, melyekért a történeti-én küzd, jóllehet egy magasabb fokról tekintve a dolgot, a történeti-én értékítélete egyszerű ontologiai ítélet.[5]

Ha már most közelebbről nézzük a dolgot, látni fogjuk, hogy tk. több történeti hatalom (köz!) áll az egyessel szemben: család, község, megye, nemzetiség, nemzet, emberiség stb. s aszerint, amint egyikbe, vagy másikba helyezi az illető

[1] L. i. m. 149. l.

[2] Utilismussal mindenütt találkozunk a véges értelemmel kapcsolatban.

[3] V. ö. „Ki a nevelő?“ fejezet alattiakkal!

[4] V. ö. Platon: Állam. 353. l. „nem áll egy fokon a köztisztelet, meg a haszon.“ (Köztisztelet magasabb.) V. ö. továbbá Comenius: Nagy oktatástan. 4. l. „Aki becsvágyra gerjed, nem nyugszik, ha az egész világ imádná is.“

[5] V. ö. Böhm: i. m. 137. l. Hedonismus — Én$_1$ (axiol.)
Utilismus — Én$_1$ (ontol.), Én$_2$ (axiol.)
Idealismus — Én$_1$ (ontol.), Én$_2$ (ontol.), Én$_3$ (axiol.)

a föltétlen (absolut) értéket, más és más eredményre jut tartalmi szempontból, de ha akármelyik történeti hatalom a másikkal szemben kizárólagossá lesz, logikai szempontból, tehát formailag, mindig helytelen eredményre jut a történeti-én.

Előttünk egészen világosnak látszik az, hogy az olyan egyének elé, kik a történeti hatalmakban föltétlen (absolut) értékeket látnak, magasabb, nem e körből választott célt kell kitűzni.[1] Tehát jóllehet teljesen megérthető az, ha valaki a tört.-éniség álláspontján van s így értékelésében is a közt, a történeti hatalmakat követi, mégis a nevelőnek (személyiség!) látnia kell egy magasabb célt, mely felé az illetőt fejleszteni lehet. Viszont azt is igen fontosnak tartjuk, hogy ki-ki élje át a tört.-éniség fokát, hogy később kellő mértékben meg tudja becsülni mindazt, ami idők folyamán a tört. hatalmakban kikristályosodott. Válhatik valamikor ez is tényitéletté s a *kell* világa magasabb régiókba ragadhat, de tagadhatatlan, hogy a szervesen fejlődő egyén számára a tört.-én értékei is egy bizonyos időben absolut értékkel bírnak.

Ennek tudatában nem irtózunk attól, hogy az érzéki-énnek a történeti-én értékeit tűzzük elébe s a történeti-én céljai felé vezessük. Ezt nemcsak megengedi, de meg is követeli a lelki élet fejlődése, azé a lelki életé, mely a legmagasabb fokon az alsóbb értékeket is érdemük szerint megbecsüli.[2] Nem hagyhatjuk el tárgyalásunk eme körét, míg bővebben nem látjuk meg, miért nem lehet a célt teljesen a tört. hatalmak, a köztényezők köréből meríteni s miért kell magasabbra törekednünk. Bármelyik köztényezőt, bármelyik

[1] A cél, mely felé nevelni akarunk, mindig magasabb körből való, míg az eszközöket, melyekkel hatni akarunk, az illetők fejlettségi fokából merítjük.

[2] V. ö. Böhm: i. m. 138. l., 187. l., 242. l. „A három érték ennélfogva oly logikai összefüggést mutat egymással, hogy a legfelsőbb az alsóbbakat magába felveszi, de csak mint momentumokat"; v. ö. Platon: Állam 333—4. ll. (ford.)

tört. alakulatot gondoljuk a történeti hatalom kifejezésén (pl. család, község, megye, nemzetiség, nemzet, emberiség, avagy egyház, katonaság, hivatalnoki osztály stb.) egyiket is a nevelés szempontjából végcélnak kitűznünk nem lehet, mert mindeniknek megvan az a tulajdonsága, hogy túlhajtva kizárólagossá válik s a többi tényezőkkel nemhogy kölcsönhatásba nem kerül, hanem egyenesen ellentétbe jut. Pedig magában az életben meg kell találnunk az individuumokban az *azonosság*, a különböző tényezők egymás mellett való elismerésében az *összefüggés*, *kölcsönhatás* s egyik körnek a másik kör alá történt beillesztésében az *osztályozás* alapelvét. Jól figyeljük meg a dolgot: nem azt mondjuk, hogy társadalmi életünkben így van tényleg, de igen is azt, hogy így *kell* lennie. Igen természetesnek tartjuk, hogy amíg valaki az érzéki-éniség álláspontján van, addig arra törekszünk, hogy kizárólagos önzését megtörve, a történeti-éniség álláspontjára emelkedjék benső fejlődés útján s így ismerje el, hogy vannak rajta kivül olyan értékek, melyek föltétlenül megbecsülendők. Az illető szélsőségbe esik; elveszíti énjét s a közt mindenhatónak fogja föl és alárendeli magát a szokásnak, a traditiónak, a köz szellemének, amiközben rendes körülmények között pl. 15—20 éves ifjú a társaság elismeréséért, becsüléséért él és küzd. Ez egészen érthető psychologiailag, de még korántsem a legmagasabb álláspont. Ha most a köztényezőket, a történeti hatalmakat sorra vennők, megvizsgálnók és kritikával fogadnánk minden e körből elhangzott véleményt, arra az eredményre jutnánk, hogy a személyiség paedagogikája a nevelés végcélját innen nem merítheti.

Gondoljuk el, mire vezet az végeredményben, ha pl. a családot kiragadjuk az organismus egészéből s céljait föltétleneknek ismerjük el. Nyilvánvalóan nem illeszkednék be a községbe s így nem a felsőbb körökbe sem. És ez áll fölfelé minden történeti hatalomról. Akár vegyük az egyházat, mely a nemzet kereteit nem akarja felsőbbeknek elismerni s

magát kivonja a nemzeti alól. Mi lesz ebből? Elveszíti sajátosságát, igazi tartalmát s végeredményben összeütközésbe jut a világi hatalmakkal és más egyházakkal. Ma, mikor e téren is oly nagy differentiálódás van, az ilyen alakulatok egyenesen veszélyesek a békés fejlődhetés szempontjából is, meg aztán lehetetlenítik mind a jog-, mind pedig a kulturállamot. Hogy lehessen jog-, avagy kulturállamról beszélni akkor, mikor az egyház nem áll hivatása magaslatán a nemzet egységességének, jogainak és minden történeti hatalom *kötelességének* elismerésében, sőt gyakorlásában. A megye sajátossága megvan, de végeredményben ez sem tagadhatja meg a nemzetnek magasabb hivatását a népek életében. Egyszóval, így van ez a tört.-éniség álláspontján fölfelé nézve a szerves betaglalódást; de vajjon egyebet tapasztalunk-e, ha a sort visszafelé tekintjük?

Vajjon a nemzet akarhat-e olyat, ami káros volna a hivatása magaslatán álló minden más tört. hatalomra? Ezt az a nemzet, amely szintén hivatása magaslatán áll s feladatokat teljesít, problemákat old meg az emberi-nem egészében,[1] semmi esetre sem teheti. Ahol minden szerv sajátossága szerint hivatásának él, ott a felsőbb kör fölveszi ugyan az alsóbbat, de oktalanúl el nem nyeli, mert hiszen ugyanakkor önmagát tenné tönkre. Világosan áll előttünk, hogy a tört. hatalmak olyan szervesen fejlődtek ki, hogy azok, ha mélyebben a lényegükre tekintünk, föltétlenül kölcsönhatásban állanak egymással s az emberiség fejlődésének igazán idegducait teszik. A fejlődés logikája szerint ennek így *kell* lennie. Azért soha se áltassuk magunkat azzal, hogy a nevelés célját (a legmagasabb célt) az életnek bármely jelenségéből vonhatjuk el s így nevelésünk célját ez, vagy az a tört. hatalom adhatja meg, mert ha ezt tesszük, akkor vétünk

[1] V. ö. Paulsen: Zur Ethik u. Politik. I. k. 67—77. ll. Deutsche Bildung — Menschheitsbildung.

az embernevelés ellen s így az emberiség nagy céljának, eszméjének sértetlensége ellen is. Talán világos az elmondottakból, hogy igen is kell a tört. hatalmak megbecsülésére nevelni s azért a maga idejében a köz értékelése s annak átélése végtelenül fontos, de sem egyik, sem másik történeti hatalomba való föltétlen benevelés meg nem engedhető az egész emberi-nem hivatásának sértetlensége érdekében.

Amidőn tehát látjuk, hogy értékelésünknek az a foka, melyen az értelem működik, egyfelől utilismusba sülyed, másfelől pedig az ambitio szerint igazodik s az egyest a köznek való föltétlen szolgáláson kivül elképzelni sem tudja, be kell látnunk, hogy ezen értékelés körében föllépő célt nem fogadhatjuk el nevelési célnak, mert még abban az esetben is, ha a tört.-hatalmak közt megvan a legnagyobb fokú harmonia, szerves betaglalódás, az egyes ezekkel szemben nem érvényesülhet a maga sajátossága szerint. Amig csak a sociális-paedagogika fogalmának gondolatkörében mozgunk s az individuum csak eszköze a köznek, addig nekünk igazi nevelési célt megállapitanunk teljesen lehetetlen.

Fönnebb kell lépnünk tehát oda, ahol az egyéni sajátossággal is számolhatunk az organismuson belül s ahol találhatunk végső célt.[1]

α_3) Amig az értékeket az objectiv alakulatokban kutatjuk, s mig érzékiségünk fölé emelkedve, az értelem számitásaival[2] fonjuk értékvilágunkat, melyet átélnünk nemcsak lehetséges, hanem mindenkori tudatunk szerint *kell* is, addig lassanként kialakúl, fölébred bensőnkben az a régi én (jobb-én), mely fejlődésünk kezdetén önmagától megittasúlva,

[1] V. ö. Böhm: Axiologia 75. l. Szerinte a fejlődő életben szükségképeni értékfokozat van s így minden értéknek megvan a maga helye; „.... az értékfokozat a legfőbb, az absolut mérték alkalmazásának folyománya."

[2] V. ö. utilismust és v. ö. a közfelfogásnak dogmatikus, logikus követését.

más értékest,[1] mint saját magát, el nem ismert, mert el nem ismerhetett. Most azonban már úgy áll előttünk, mint ahogy akkor, kezdetben nem állhatott: egészen világosan látja mind önmagának, mind pedig a tört.-hatalmaknak értékességét, melyeknek mindenike részt kér abban a világnézetben, amely egy emberileg absolut fokon: a tiszta-éniség fokán ki fog alakulni s minden eddigi ellentétet el fog simítani fönséges harmoniájával, szervesen differentiálódott voltával. Igenis, előtérbe lép az *önértékességnek* tudata[2] s Böhm szerint[3] belátja az Én, hogy „nemes csak az intelligentia", mely 1. *öntudatos*, 2. azért *szabad* és 3. kizárólagossága folytán *tiszta*." (U. o.) Ilyenkor tűnik fel az igazi cél. „Az ily célt, melyet mi tűzünk önmagunk elé, mely nem kívülről van mintegy heteronomikusan[4] adva, hanem autonomiánk alapján alakúl ki, már nem célnak, hanem eszménynek nevezzük."[5]

„Az életcél dogmatikus conceptióját az élet helyes eszményének fogalma váltja fel;"[6] „az élet helyes eszméjének csak a legfőbb jót tarthatjuk, vagyis az igazi erkölcsiséget."[7]

Ezekből kitűnik, hogy a Böhm felfogásában az egyén, az önértékére ébredett egyes inkább mint egy intelligens észlény van felfogva, ki éppen intelligentiájánál fogva kizárólagos természetű, míg Paulernél a mindig érvényes igazságra való törekvésre legalkalmasabb, tehát ethikus személy, de mindez a nevelés szempontjából bővebb megvilágításra szorúl

[1] Az értékelés tárgya, a mi *kellemes* és *hasznos*.

[2] V. ö. Böhm: i. m. 67. l. „minden más tárgy értékének előzménye az önmagunk értéke." U. o. 57. l. „Az értékelméletnek ennélfogva logikai sarkpontja az önérték fogalma."

[3] L. Böhm: i. m. 185. l.

[4] Hedonism., utilism.-heteronom.; idealism.-autonom.

[5] L. Pauler: Az ethikai megism. természete. 156. l.

[6] U. o. 157. l.

[7] U. o. 158. l. v. ö. Platón: Állam 234. l. „A jónak az eszméje a legfontosabb tudomány." (ford.)

s e helyen úgy, amint azt Schnellernél a tiszta-én [1] conceptiójában látjuk, ki is fejtendő.

A nevelésnél nemcsak individuumokról s ezekből kifejlődő személyiségekről, hanem az egész emberi-nem szervesen tagozódott voltáról s így a történeti hatalmakról is lévén szó, nem elegendő az embernek csak önmagában (individualiter) való vizsgálata, hanem azt társadalmi föltételezettségében is kell tekintenünk. E szempontot belevíve gondolkodásunkba, bár elismerjük szellemi életünkben az intelligentiának [2] nagy jelentőségét, mégis épen azért, mert annyira kizárólagos természetű s így az igazi kölcsönhatást zavarhatná, nem állíthatjuk oda célként a nevelésnél, mert mi is úgy gondoljuk, hogy lehetnek és vannak is intelligentiák,[3] kik egyáltalában nem követendők az egész emberi-nem hivatását tartván mindig szem előtt. Abban az esetben, ha az emberiség hivatását abban állapítjuk meg, hogy az igazság megvalósításán kell fáradoznia s így tökéletességre kell törekednie, az ember szempontjából legfőbb jónak tán lehetne állítani az igazságra törekvő s következőleg ethikus intelligentiát. Azonban — nézetünk szerint — az ember egy szerves egész, kinek lelke (szelleme) megnyilatkozik *értelmi*, *érzelmi* és *akarati* (értő, értékelő, érvényesítő) irányban s ezen lélek megnyilvánulásnak inkább csak belátó, értelmi mozzanatát célúl kitűzendő értékként el nem ismerhetjük. Az embert tehát a maga egészében, társadalmi föltételezettségében, fejlődésében kell tekintenünk s óvakodnunk kell lehetőleg az egyoldalú intellectualismustól, mely ellen szólanak a szemé-

[1] L. és v. ö. Schneller: Paed. dolg. I. k. 33., 39., 47. ll. és Athenaeum 1911. 2. sz. „A személyiség elve a nevelésben;“ továbbá: Jézus Kr., a nevelésnek elve. 11. l. „A nevelés célja tehát a tiszta éniség álláspontjára való felemelkedés, vagyis vallás-erkölcsi jellemmé való fejlődés.“

[2] V. ö. Böhm: i. m. 231. l. „Az eszes Én a legértékesebb.“

[3] A. m.: Intelligentiával megáldott egyének.

lyiség paedagogikáját vallók s mely ellen felemelte tiltó szavát az 1912.-i hágai moralpaedagogiai kongresszus is. Megfigyelésre méltók Linde szavai: „Im Gemüte allein lebt die Seele."[1] „Was nicht in Fleisch u. Blut der Seele überzugehen vermag, das trägt nichts zu ihrer Entwickelung bei, das ist erziehlich wertlos."[2]

Az ember érzületén kell a súlynak feküdnie; legyen jó a fa, hogy jó gyümölcsöket teremhessen.[3]

Igenis elismerjük, sőt hírdetjük az önérték absolut becsét; de a legfőbb értéket (a nevelés szempontjából közelebbről) nem a kizárólagos, úri természetű intelligentiában látjuk, hanem a tökéletességre törekvő s majd hivatásának élő egész jobb-énben, mely Istennek célgondolata.[4] Ez a legmagasabb érték mindamellett is, hogy isteni célgondolatként fogjuk fel, igazán önérték,[5] nem kizárólagos természetű, bár kinél-kinél sajátos, hanem mindenkinek tulajdona lehet, csak fölkutatásra és kifejlesztésre vár. Megvan benne az öntudatosság, szabadság és tisztaság is s épen ezért a legmagasabb fokon *tiszta-én*-nek nevezzük Schneller Istvánnal.[6] Önérték a maga nemében, mely elismeri a mások önértékét (jobb-én, isteni célgondolat) is s így lehetővé teszi a kölcsönhatást, de ami keletkezését, előállását illeti, azt mi másképen magyarázni nem tudjuk, mint Istenünkkel s ezen világnézetünkben föltétlenül meg is tudunk nyugodni.[7] „Ezt az

[1] Persönlichkeits-Pädagogik, 29. l.

[2] U. o. 28. l.

[3] Evangeliumi gondolat!

[4] L. Schnellernél.

[5] Az önértékességen értik sokan az olyan értékességet, mely mindentől függetlenül, önmagában áll meg, de mi ezzel szemben hangsúlyozzuk az önálló önértéket, mely kölcsönhatásban áll más önértékekkel s kölcsönhatásban áll az Istennel is. Szerintünk ez magasabb conceptio.

[6] L. erre vonatkozólag: Athenaeum. 1911. 2. sz. 17—23. ll.

[7] V. ö. Schneller: i. h. 23. l.

egyetemesen minket organisaló, minden egyes embert is a culturalis folyamatban az őt megillető helyére állító, neki hivatást jelző, a fejlődésnek célt tételező és e célirányos folyamatot vezető szellemet nem természetnek, amely van és csak törvényeket követ, nem világszellemnek, hanem eszünk követelménye, de szivünk közvetlen szava szerint is Istennek nevezzük.“ [1] „Minden egyes ember így egy isteni célgondolat, amelynek alapján az egyes feltétlen értéket nyer a fejlődés folyamatában.“ [2]

Ha jól átgondoljuk a dolgot, a három conceptióban egy- és ugyanazon dolog után kutatunk, egy- és ugyanazon eredményre is jutunk formai tekintetben, amennyiben mindannyian legfőbb értéknek az önértéket ismerjük el, csakhogy azt részint intellectuális,[3] részint ethikus,[4] részint pedig vallás-erkölcsi [5] oldalán ragadjuk meg. Talán van valami abban, hogy az igazság kutatása az emberiség folytonos feladata, de felismerése mindenkinek csak részben sikerül? Szerintünk absolutértéknek mind a három felfogásban odaállítható az önérték, de egyik inkább a *kutató*, másik a *fenntartó*, harmadik pedig a *fejlesztő* mozzanatot domborítja ki s az okozza, hogy ugyanazon dolgot különbözőképen fejezzük ki.

Az individuummal adott jobb-én, az önérték csirája fejlődhetik s fejlődése magának az embernek kialakulása, személyiséggé való válása. Schneller szerint: „Ezt a hivatást jelző isteni célgondolatot, mint az egyes embernek jobb-Énjét kell az egyesben megkeresni s ezt, mint elsőrendű energiát domináló állásra juttatni. Ha így az ember egész egyéniségét a nevelésben jelentkező történeti hatalmak hatása alatt emez isteni célgondolat, eme jobb-Én, emez elsőrendű

[1] Schneller: i. m. 23. l.
[2] U. o.
[3] Böhm.
[4] Pauler.
[5] Schneller.

energia dominálja, úgy, hogy a másodrendű energiákat, a többi gondolatokat, érzelmeket, indulatokat, törekvéseket, az egész testet is határozólag áthatja s a körülményeit is hatásosan meghatározza: úgy ez isteni célgondolatnak ez állandó, átható uralkodása alapján az egyéniségben egy vallás-erkölcsi jellem fejlődik ki s ezzel az egyéniség személyiséggé válik.[1]

A személyiség fontos ismertető jele abban áll, hogy hivatásszerűnek fogja fel életét s érzi, hogy neki olyan helye van az organismus egészén belül, melyet csak ő tölthet be sajátossága alapján s ennyiban önálló értékkel bír épen úgy, mint mindazok, kik hivatásuknak élnek. Önállóság, mely végeredményben Istenben bírja alapját s kölcsönhatás, mely kinek-kinek sajátossága alapján létesül. A személyiség az értékesség legmagasabb foka, mely felé fejlődnie az embernek vallás-erkölcsi kötelessége benső meghatározottságánál fogva; mondhatni, egy emberi eszmény s a legmagasabb nevelési cél is egyúttal, mit a paedagogikában felállíthatunk.[2]

E három (α_1. α_2. α_3) pont alatt egész röviden az értékek fokozatáról akartunk felvilágosítást nyerni a nevelés szempontjából, mert meggyőződésünk volt, hogy értékelméleti alapozás nélkül nem lehet tudatosan absolut célt kitűzni s arra az eredményre jutottunk, hogy az ember igazi értékét sem az érzéki-énben, sem a történeti-énben, mint olyanban fel nem találjuk, hanem szükségképen a személyiség az, aki igazi értékkel rendelkezik akkor, mikor sajátossága alapján hivatásszerüen az organismus szervévé válik. Nem a kizárólagos intelligentiában, hanem a jobb-énben, mint isteni célgondolatban állapítottuk meg az ember legfőbb értékét s így a célt ennek kimüvelésében, a személyiséggé való fejlesztésben jeleztük. Az alsóbb értékek itt

[1] Schneller: i. m. i. h. 23. l.

[2] V. ö. Schneller: i. m. 23. l. „A nevelés ezzel célját elérte, mivel ez a cél absolut cél; igenis, absolut cél, mivel ez a cél az összes eddig felsorolt célokat és minden ethikai értéket önmagában foglalja.“

elveszitették kizárólagosságukat s az érzéki-én önzése hivatásérzetté, a történeti-én önzetlensége pedig más jobb-énnek megértésévé és kölcsönös megbecsülésévé nemesült, mialatt az individuum és történeti hatalmak organisalt egységgé alakultak ki. A véletlenszerű *érzékiség* és a véges *értelem* a mindenségben elmélyedni tudó és eszméket létrehozó *ésszé* fejlődött, mialatt az akaratoskodás és a logikai schémák szerint végbemenő dogmatizálás életelveken nyugvó hivatásszerű, bensőleg meghatározott, eszmei életté finomúlt. Egyszóval az érzéki-én a közbe betaglalódó ethizált egyéniséggé, vallás-erkölcsi jellemmé vált.

Ha az elmondottakban sikerült gondolatainkat kifejteni a mi értelmezésünk szerint, akkor most közelebbről annak kimutatásához kell hozzálátnunk, hogy az általunk kimutatott legmagasabb érték és cél tényleg minden más célt és értéket önmagában foglal.

β) Amikor az értékek fokozatában elismertük az önértéknek absolutságát, ugyanakkor azt sem tévesztettük szem elől, hogy az önértéknek jelentése eo ipso magával hordja az azonosságnak (principium identitatis), összefüggésnek (pr. cohaerentiae), kölcsönhatásnak és osztályozásnak (pr. classificationis) alapelvét. Ez úgy értendő, hogy aztán alkalmazásában, tehát a való világban vannak dolgok, mik önmagukban értékkel bírnak, önálló értékkel rendelkeznek, mely önállóság abban nyilvánúl, hogy minden önérték bizonyos összefüggésben, kölcsönhatásban áll egymással s az önérték pedig más értékeknek, melyek ebből megmagyarázhatók s ez alá beoszthatók, lételét involválja. Az önértékek kölcsönhatásának legmélyebb alapjait kutathatni minden érvényes igazság bizonyos módon való összefüggésében, de mi Istenben véltük föltalálhatónak anélkül, hogy ezáltal szólottunk volna pl. az erkölcsi autonomia és az igazság érvényessége ellen. Nem abban láttuk ugyanis az önértékességet, hogy az mindentől való függetlenséget jelent, hanem abban, hogy mindennel való kölcsönhatást árúl el s végeredményben egy

föltétlenben, az Istenben bírja alapját, amiért föltétlen értéknek is nevezhetjük. Mivel a föltétlen értéket minden egyes ember jobb énjében, mint isteni célgondolatban láttuk, legfőbb értéknek a nevelés szempontjából magát a jobb ént itéltük s ennek személyiséggé való kifejlesztését tűztük ki célúl.

Az értékek fokozatainak tárgyalásával azt akartuk épen kimutatni, hogy az önérték, mely a mi megfogalmazásunkban föltétlen érték nevet kap, a legfőbb érték, de ebből megérthetők tulajdonképpen az alsóbb értékek is s így abban a világnézetben, mely a mi értelmezésünk szerint vett föltétlen értéket világosan látja, az alsóbb értékek is elnyerik illő helyüket. Most tehát tulajdonképen csakis annak kimutatására kell törekednünk, hogy az általunk megállapított nevelési cél minden más nevelési célt megmagyaráz és önmagában foglal mozzanatként.

Amint láttuk, két áramlat nyomúl előtérbe: az *individuális*- és *sociális*-paedagogika áramlata aszerint, amint az egyénen v. pedig a köz-ön van a súly s problémánknak további tárgyalása szempontjából jelenleg is tegyük meg e megkülönböztetést. Ha vesszük először az *individuumot* magára s vizsgáljuk rá vonatkozólag a nevelés célját, azt találjuk, hogy az a cél vonatkozhatik az individuumnak testi és szellemi-. esetleg mindkét oldalú fejlesztésére. A testre vonatkozólag találkozunk a táplálás megszerzésére, a föntartásra és a szervezet egészségének megőrzésére irányúló nevelési törekvésekkel; a szellemre (lélek) vonatkozólag pedig most értelmi, majd erkölcsi, esetleg vallási követelményekkel állnak elő. Az sem ritka, hogy mind a testi, mind a szellemi erőket, arravalóságokat ki akarják fejleszteni, hogy ezáltal harmonikus egyén létesüljön.

Másodszor, ha *a sociális*-paedagogika követelményeit vizsgáljuk, akkor is lehet olyan célt fölállítani, mely a létért való küzdelemre, a megélhetésre, a föntartásra akarja a societást nevelni, vagy pedig biologiai érdekkel lép föl s nem

annyira a közszellemnek átvételére szorítja az egyes nevelését, mint inkább, a közfelfogást akarja az élet értékére és fontosságára irányítani.

Egyszóval az individuális- és sociális-paedagogika körein belül tág tér nyílik a célkitűzésre aszerint, amint a célkitűző más és más megvalósítandó értéket lát szemei előtt.

A mi felfogásunkban az egyén (individuum) és a köz nem állanak ellentétben, mint itt látjuk, hanem egy magasabb egységben kölcsönhatásba kerülnek. Lássuk tehát a célokat rendre.

β1) Amikor az individuális-paedagogikát nem fogadtuk el, ugyanakkor nem szólottunk az egyén ellen, hanem épen annak érdekében olyan célt kerestünk, amelynek megközelítésével az érzéki, adott egyénből ethizált egyéniség, vallás-erkölcsi jellem fejlődjék. A személyiség, mint nevelési cél, az individuum szempontjából is differentiálódott szervesvoltot jelent, ahol a különböző értékek és célok a legfőbb értéknek és célnak mozzanataiként jelen vannak.

Nézzük pl. azt az esetet, amikor a testi erők kifejlesztésén van a súly. Arról nem is kell közelebbről beszélnünk, hogy ez nem lehet nevelési cél [1] (inkább növelés), de ki kell emelnünk, hogy a személyiség paedagogikája elvileg nincsen ellene a test fejlesztésének, mert tudja, hogy ha nem is itt van az embernek igazi értéke, de a test nagyon *fontos* a szellem szempotjából is. Ha van egy magasabb cél: a személyiséggé válás, akkor ezen belül figyelmeztetésképen is hangsúlyozhatjuk, hogy: mens sana in corpore sano, ami azonban nem azt jelenti, hogy nagy szellemek nem-ép testekben is ne lehetnének. Ilyen értelemben vegyük azt, hogy a mi nevelési célunk mozzanatként magába foglalja azt a célt is, amely a test nevelését tűzi ki; hirdetjük is, hogy a testet, mint minden szellemi hatás és fejlődés előfeltételét

[1] V. ö. Schneller: Athenaeum 1911. 2. sz. 10. l.

meg kell becsülni a maga *fontossága* szerint, azonban önmagában *értékesnek* elismernünk nem lehet, nem szabad. Ezzel összefügg az egészségnek kérdése is, mely szintén a *fontosság* szempontja alá esik s, melyről a nép épen ilyen értelemben jól mondja: „csak egészség legyen, aztán minden lesz.“[1]

A megélhetésre, a föntartáshoz szükségesek megszerzésére, a „boldogúlás“-ra vonatkozó célok mind csak a fontosság kategoriájába tartoznak s paedagogikánkban csakis ilyen értelemben bírnak jelentőséggel.

Ami pedig az individuumnak szellemi részét illeti, arra vonatkozólag is találkozunk nevelési célokkal, melyek egyoldalúlag és túlhajtva fektetik erre a súlyt olyan mértékben, hogy ezzel szemben a testet épen megvetik, lekicsinylik. Megérthető ez az irányzat is psychologiailag, de mint következményeiben veszélyes szélsőség, szintén kerülendő. Szellemi oldalunk adja meg embervoltunkat s itt fekszenek igazi értékeink, de azt jó megjegyeznünk a nevelést illetőleg egyszer s mindenkorra, hogy a nevelő az értékes dolgokat megkülönböztetheti a fontosaktól, azonban a fejlődő ember szempontjából azoktól teljesen elszakítania nem szabad.[2]

A személyiség paedagogikájának differentiált volta okozza azt, hogy nem esik egyoldalú szélsőségekbe akkor, amidőn célt tűz ki, mert az egyént illetőleg sem nem a testet, sem nem a „lelket“ (szellemi oldal) veszi a maga kizárólagosságában, hanem a jobb-ént keresi az egyesben, ami mind e két mozzanatot a priori magában foglalja s épen, mert a jobb-ént keresi, azokhoz sem szegődik, akik minden fentartás nélkül

[1] Sokaknál azonban ez legfőbb értékként jelentkezik.

[2] V. ö. Böhm: i. m. 170—171. ll. és v. ö. i. m. X. l. „.... Ezen célt szem előtt tartva, tárgyaltam különösen az öntudat fejlődési fokait is. Mert ezek nélkül az erkölcsiség sajátosságát megérteni s nyilvánulásainak sokszor fogyatékos formáit szeretetteljes igazságossággal megítélni nem lehet.“ A fejlődést illetőleg v. ö. i. m. 46. l. 6. p.

a testi és lelki erők harmoniáját tűzik ki célként. Azonban a legutóbbi törekvés is mozzanatként megvan a személyiség paedagogikája által tudatra emelt nevelési célban, mert az tényleg egy harmonikus világnézetet akar kialakítani, de olyat, melynek alapját nem maga az adott individuum, mint olyan, hanem a benne rejlő és fölkeresendő jobb-én teszi.[1]

Még a sociális-paedagogikai célokra való átmenetként azt is megemlíthetjük, hogy az egyesek elé kitűzni szokott azon célt, hogy az illető ambitióra ébredjen s keresse a hír, dicsőség, elismertetésszavát, a személyiség paedagogikája teljesen el nem veti, hanem nevelési eszközként fölhasználja a történeti éniség álláspontján, célozván azonban a lelkiismeret elismerésének s így a hivatás szerinti életnek sokkal értékesebb voltára. Mindent a maga idejében, a maga helyén!

β_2) A sociális-paedagogika álláspontját nem tehettük annak idején a magunkévá, mert azt láttuk, hogy az egyén — mondhatni — elvész a közzel szemben, vagyis nem fejlődhetik ki a maga sajátossága, jobb-énje szerint. Magát a törekvést, mely a köz megbecsülésére irányúl, azonban egyáltalán nem helytelenítjük, sőt mi magunk is szükségesnek tartjuk azt, hogy a köz a lehető legsajátosabban befolyjon az egyesek nevelésére úgy, mint történeti hatalom. Amikor azonban ezt tesszük, a cél nem a köz, hanem a személyiség, mely egész sajátosan szolgálja a közt s e sajátos munkájánál fogva a legmagasztosabb sociális hivatást is teljesíti. Igen természetes, hogy ilyen magasabb felfogás mellett, hol az *egyén* és a *köz* egy szerves egészet alkotnak, végcélúl ki nem tűzhető semmi olyan cél, amelyik nem számol eléggé az egyessel. Viszont az is világos, hogy mivel az egyes személyiséggé akar válni, olyan célok sem tűzhetők ki végcélként, melyek a társadalomnak akár vagyoni, akár biologiai v. más ezekhez hasonló követelményeire vonatkoznak. Ilyenformán a többek között nemcsak Platonnak, hanem Spencer

[1] A „vallás-erkölcsi"-nek közelebbi kifejtését lásd γ. fejezet alatt.

Herbertnek és Bergemannak fölfogását sem fogadhatjuk el, mert ezek nem annyira az igazi értékekre fektetik a súlyt, mint inkább csak azokra, amiket az előbbi pont alatt „fontosság“ kifejezéssel illettünk. Ha jól meggondoljuk a dolgot, a sociális-paedagogikában fölmerülhető célok is mindannyian megtalálják magyarázatukat a mi célmeghatározásunkban, mert mi is sociális felfogásuak vagyunk akkor, amidőn a közt a lehető leginkább megbecsüljük az által, hogy annak mindenki sajátos munkája által való fejlesztését óhajtjuk, sőt követeljük; de ezt a közt mi nem olyannak tekintjük, amely máról-holnapra teljesen megváltozhatik, hanem igenis olyannak, aminek meg van a maga múltja, története, s így, mint történeti hatalom, kellő garantiát nyújt arra, hogy azon lehet építeni s azt lehet tovább fejleszteni is. A jelennek kulturkincsét, melynek gyökerei messze múltba vezetik a kutatót, semmibevenni, egyszerűen elmellőzni nem lehet; igényeinknek (Moloch), vágyainknak minél általánosabb kielégítése nem érdemli meg egy kulturának teljes lerombolását. Ezekkel szemben olyan értékek után kutassunk, amelyek szerint való élés nem vezet olyan állapotra, ahol a nevelés célját a biologiából kelljen meríteni.

A személyiség paedagogikája felölelvén az egyest is s ezzel szemben a közt is, célja eo ipso olyan mozzanatokat foglal magában, amelyek felmerültek egyfelől az individuális-, másfelől a sociális-paedagogikában. Világos tehát, hogy a sociális-paedagogika azon követelményeivel is számolnia kell, melyek pl. az általános jóllétre, megélhetésre, létért való küzdelemre, egészségügyre stb. vonatkoznak s mindezeknek nagy fontosságát el is ismeri, de nem tulajdonít nekik föltétlen értéket s így egyiket is célúl ki nem tűzheti, hanem a fontosság kategoriájába útalja s így, mint mozzanatokat, világnézetébe a maguk helyére beilleszti.

Ezen értelmezés szerint a sociális-paedagogika hívei sem gáncsolhatják felfogásunkat, mert paedagogikánk a leg-

határozottabban sociális jellegű, amennyiben a társadalmi tényezők, v. is a történeti hatalmak[1] a legméltóbb elbánásban, megértésben és értékelésben részesülnek.

Jogos tehát azon állításunk, hogy a személyiség paedagogikájának célja minden más célt megmagyaráz és magában foglal mozzanatként. Jogos pedig azért, mert hiszen a személyiség nemcsak tört. hatalmak által ethizált egyéniség, hanem egyúttal vallás-erkölcsi jellem is. Nevelési célunkban tehát a vallásos elem is elnyeri illő helyét. Szellemünknek azon törekvése, mely az életet a világgal összhangba akarja hozni és keresi azon világnézetet, melyben nemcsak a *kell*, — hanem a *van* világában is teljesen megnyugodhatik, végeredményében bármely fokozaton vallásos törekvés, amennyiben a *lét*, *érték* és *érvényesség* közös alapjait, a mindenség forrását, okát és célját kutatja. A rejtélyt megfejteni nem tudjuk s a végtelen igazságnak parányi szikrájával lelkünkben meghajlunk az „Atya" előtt, mint az ő célgondolatai. Ekkor már oda van bensőnkből az önzés (alsóbb fokú önzés), mely valamikor szembe találta magát az önzetlenséggel s már mindketten kiegyenlítődtek a benső hivatásérzetben, a problematikus, a feladatszerű életben. Nem a túlnanon van figyelmünk, mint pl. Comeniusnak, hanem ezen az életen, melyben a ránk bizottakat, sajátságos és sajátos feladatunkat el kell végeznünk az emberi-nem fejlődése érdekében, a jobb-én „kiélésében" — nem tekintvén a jutalomra. És ezzel a személyiség paedagogikája körében életünk vallásos megnyilatkozásával is leszámoltunk, odaállítván a vallást világnézetünk legmélyebb alapjának, melyben és melyen föltét-

[1] Közönséges felfogás szerint a történeti hatalmak ellentétben állanak a társadalom érdekeivel, pedig az az igazi sociális felfogás, ahol a tört. hatalom a legnagyobb mértékben társadalmi tényező is. Pl. a társadalom igazi megjavulása és jóirányú fejlődése a legszorosabb összefüggésben áll a *család* normális életével és a családban, mint tört. hatalomban, elsajátított. helyes értelemben vett önzetlenséggel.

lenül megnyugodhatik nemcsak tudományos lelkiismeretünk, hanem egész embervoltunk is. A személyiség paedagogikája körében tehát a vallás is elnyeri azon helyet, melyet nem képes neki más juttatni, mint csakis a tiszta-én: a személyiség. A személyiség paedagogikája értelmében a nagy mindenség egy szerves egész, organismus s nem lehet a nevelésnek magasabb célja, minthogy az individuumot abba a nagy egészbe sajátossága alapján szervesen betaglalja — és e cél, amint láttuk, minden más célt megmagyaráz és magába fölvesz mozzanatként.

Az értékek fokozatának tárgyalásánál kaptunk egy föltétlen értéket a jobb-énben s kimutattunk egy olyan nevelési célt a személyiségben, amely absolut, mivel minden lehető nevelési célt megmagyaráz és mozzanatként magába felölel, de hátra van még annak a megoldása, hogy vajjon az általános értékelméletből vesszük-e nevelési célunkat s így célunk logikai, ethikai és aesthetikai-e egyszersmind, vagy pedig tk. csak ethikai, még pd. olyan ethikából merített, mely értékelméleti megalapozással bír. Ennek kifejtése lesz problemánknak utolsó mozzanata s a következőkben ezzel fogunk foglalkozni.

γ) Böhm Károly rendszerében három értékdisciplinával találkozunk: a *logikával*, *ethihával* és *aesthetikával*, melyekhez a philosophiai alapot az értékelmélet van hivatva szolgáltatni.[1] E három tudomány nagyjában a lélek megnyílvánulása azon három irányzatának felel meg, melyet mi *értelmi*, *akarati*, *érzelmi* (értő, érvényesítő, értékelő) kifejezéssel szoktunk illetni. Kérdés, vajjon, ha paedagogikánkat értékelméleti alapokra fektetjük, a célt egyformán a logikából, ethikából, aesthetikából kell-e vennünk, vagy pedig ezek közül egyik, valamelyik nevelési szempontból előtérbe nyomúl s így egyúttal vezető szerephez is jut? Az α_3 pont alatt el-

[1] V. ö. Böhm: I. m. 163. l.

mondottak után bizonyosnak látszik, hogy ha egyik kiemelhető a többiek közül, az az *ethika* lesz.

Abban az esetben, ha az értékelméletet olyan általános tudománynak fogjuk fel, amely a logika, ethika és aesthetika philosophiai alapozását adja meg, akkor — föltéve, hogy értékelméleti megalapozások után lehet csak kitűzni absolut nevelési célt — most közelebbről azt kellene világosan kifejteni, hogy milyen viszonyban áll egymással a logika, ethika és aesthetika s következőleg milyen álláspontot kell elfoglalnunk a léleknek értelmi, érzelmi és akarati megnyilvánulásaival szemben. Az értékelméletet azonban lehet szűkebb értelemben is fölfogni, amidőn t. i. csak az *ethika* philosophiai megalapozását adja, vagyis azt mutatja ki, hogy csakis a „jó“ körében mozogva, mit kell föltétlen (ön-álló értéknek) elismernünk. E dolgozat körében le kell arról mondanunk, hogy a logika, ethika és aesthetika egyezéseit és különbségeit keressük s meg kell elégednünk a második fajta fölfogás fejtegetéseivel. Igen természetes, hogy itt is tekintettel kell lennünk lelki megnyilvánulásainknak mindhárom irányzatára, mivel lelki életünket egységes egésznek tartjuk, melyet nem lehet földarabolni külön értelemre, külön érzelemre és külön akaratra, mint tette azt a „tehetségek“ psychologiája.[1] Akkor különben, amidőn e szűkebb térre lépünk, nem járunk önkényesen el, mert az ethika a más két normativ tudomány[2] mellett egész sajátos helyet foglal el s föladataink megvalósítását illetőleg határozott elsőségben részesül.

„Ha nem is lehet igaz és jó között föltétlen értékesség tekintetében fokozati különbséget felállítani, πρὸς ἡμᾶς, vagyis megvalósításuk sorrendjében az ethikai értéknek elsőbbséget kell

[1] V. ö. Kornis Gyula: Okság és törvényszerűség a psychologiában. 99. l.

[2] T. i. logika, aesthetika.

tulajdonítanunk minden más érték fölött."[1] Elsőséget kell tulajdonítanunk pedig azért is, mert „ethika nélkül az igazságot el nem érhetjük, mivel maga az igazságra való öntudatos és következetes törekvés már eo ipso ethikai tett, erkölcsi idealismus."[2] Pauler szerint „az igazság megvalósításának törekvése ép abban áll, hogy a szeretet, tisztelet és erő értékeit iparkodunk cselekvéseinkben megvalósítani. Az erénynek nem mint eszköznek van értéke, mert az ethikus viselkedés azonos azzal, mely az igazságot is megvalósítja."[3]

Ethikus cselekedetünkkel akár az igazságot, akár az isteni célgondolatot valósítjuk meg, az lényegileg mindegy, mert mindenik absolut, föltétlen értéknek van fölfogva; a célt pedig akár csak az ethikából, akár pedig a normativ tudományok összeségéből merítjük, mindkét esetben szükségünk van értékelméleti megalapozásra, mert csakis ilyen kritika után vagyunk képesek föltétlen értékhez s következőleg absolut célhoz is jutni. Az előzőkben elvégeztük az általános értékelméleti megalapozást, mely alkalommal tulajdonképen a tágabb értelmű ethika körében mozogtunk s most már a szűkebb értelemben vett ethika sajátosságaival kell megismerkednünk, hogy így közelebbről kifejthessük a jobb-ennek, isteni célgondolatnak, személyiségnek tartalmát és nagy jelentőségét a nevelésben az ethika körein belül.

Általános fölfogás szerint *a logika* az *igaz*, az *ethika* a *jó*, az *aesthetika* pedig a *szép* kérdéseivel foglalkozik s mikor ezt teszi, az egységes emberi szellem gondolkodása, érzése és akarata helyes megnyilvánulásainak törvényeit kutatja. Így e három tudomány a legszorosabb összefüggésbe kerül egymással s mivel mind a három egy ugyanazon egységes szellemnek nyilvánulásaival foglalkozik, egymástól teljesen

[1] L. Pauler: i. m. 133. l.
[2] L. u. o.
[3] L. u. o.

nem is isolálható el, bár mindeniknek megvan a maga sajátos principiuma. Jelenleg eltekintve e kérdéstől, az érdekel inkább minket, hogy az *értelem*, *érzelem* és *akarat*[1], mint ugyanazon léleknek három különböző irányú megnyilatkozása, vajjon milyen viszonyban lehet és van egymással. Abban az esetben, ha mindahárom egy és ugyanazon időben egyenlő mértékben volna kifejlődve lelki életünkben, a nevelés célját meríthetnők mindaháromból, vagy akármelyikből, mert egyiket kifejlesztvén, kifejlődnék a másik is és fejlettebb lenne maga az ember. Ez azonban nincs meg, ennek ellene mond minden kutatás, bár találkozunk olyan állításokkal, hogy az igazságnak élő egyúttal erkölcsös is s viszont, aki igazában erkölcsös, az egyszersmind az igazságot is szolgálja. Némelyek az értelmet, mások az érzelmet, ismét mások az akaratot tolják előtérbe, mint kifejlesztendőt s ez nemcsak azt mutatja, hogy azt tartják értékesebbnek az emberi fejlődés szempontjából, hanem negative amellett is szól, hogy tényleg a fejlődés folyamán az *értelem*, *érzelem* és *akarat* nem fejlődik parallel egymással. Legtökéletesebb állapotnak azt tartjuk, amikor mindahárom fejlődésének csúcspontján áll s az egyes (legfőbb személyiség) értelmileg a legintelligensebb, érzelmileg a legbensőségesebb érzelmű s akaratilag pd. a legállandóbb, leghatározottabb akaratú. Azonban előttünk ekkor sem az intelligentiában van a legfőbb érték, hanem a jobb-énben, amely harmonikus fejlettségének csak egy részeként birja az intelligentiát s legmélyebb, föltétlen értéke jó érzületében, abban az alaphangban van, mely képessé teszi valóban erkölcsös cselekedetekre. A belátás, a szemlélet mind értékes lelki tulajdonság, de igazi értékkel az az alapérzület bír, mely hangolja

[1] Pauler Ákos e Kanttól kiinduló felosztással szemben a lelki-jelenségeket felosztja: 1. érzékelés,
2. törekvés,
3. gondolkodásra. (V, ö. Aristoteles: αἴσθησις, ὄρεξις, νοῦς.)

a belátást, a szemléletet s megindít a szeretettel végzendő cselekedetekben. Amilyen bizonyos, hogy nagy intelligentia (értelem) jól megfér sekélyes erkölcsök mellett, ép' annyira igaz az is, hogy erkölcsösség és intelligentia nem egynemű fogalmak.[1]

Midőn belátjuk, hogy lelki életünkben az értelem, érzelem és akarat egymástól teljesen el nem választható, annak is tudatában vagyunk, hogy vagy egyik, vagy a másik előtérbe nyomulhat esetleg a mások rovására is.[2] Bármilyen viszony is létezzék az értelem, érzelem és akarat között minden egyes esetben, a hivatása magaslatán élő embernek ethikusnak kell lennie, különben nem felelhet meg annak a nagy feladatnak, melyet az emberi-nem szempontjából is és saját maga szempontjából is eléje állít jobb-énje által Istene.

Ezzel azt is eldöntöttük, hogy a lelki élet fejlesztésében, a nevelés folyamán különösen az ethikai mozzanatot hangsúlyozzuk, mert csakis erkölcsös emberiség keresheti azt az igazságot, mely a hivatásos élet feladatának megoldásában áll. A személyiség paedagogikájának körében kitűzött nevelési cél az *ethizált- egyéniség, vallás- erkölcsi jellem* volt s így már erkölcsi oldalával is foglalkoztunk annyiban, amennyiben értékelméleti megalapozás körében megengedhető, sőt kívánatos volt; itt e helyen mélyebbre kell ásnunk az erkölcs sajátos világában. Azonban mindenekelőtt meg kell jegyeznünk, hogy az *akarat*, mellyel épen az erkölcstan foglalkozik, nem valami egyszerű lelkitény, hanem kompli-

[1] Olyan erkölcsiségnél, ahol az illető *nevelő-személyiség*, tehát lelki életére reflectalni tudó egyén, a mély erkölcsösség nem zárja ki a nagy intelligentiát, sőt meg is követeli, de ez nem teszi azt, hogy csak nagyfokú intelligentia mellett lehetünk mély erkölcsűek.

[2] Nem lehetünk th. olyan erkölcsöknek híve, melyek mellőznek minden értelmi vonást. Ez helytelen szélsőség volna. Különben jó lesz megtennünk a különbséget az intuitivszerű hivatás-megértés és a discursiv véges értelem között.

káltabb lelki folyamat. Amíg a vágyból akarat s az akaratból cselekvés lesz,[1] addig az egész lelki élet mozgásba jön, vagyis az erkölcsinek nevezhető akaratnál bizonyos öntudatos lelki műveletről van szó.

Jól látta Kant, hogy a cselekedetek megítélésénél nem az eredmény a fő, hanem maga a szándék, a jóakarat, melyet az észtörvénye belátása alapján föltétlenül kell követni, megvalósítani tekintet nélkül arra, hogy az vajjon tetszik-e magának az egyesnek, v. pedig nem. Kategorikus imperativus, föltétlen parancs: a kötelesség[2] teljesítése minden körülmények közt és olyan módon, hogy az illető helyében u. ott és u. akkor mindenki szintén teljesen úgy cselekednék. Ez illik az emberhez, mint észlényhez, ez a legnagyobb feladat, ez a legfőbb parancs.

Herbart is nagy súlyt fektetett a jóakaratra, de az ő felfogásában a kant-i ethika bizonyos módosulást nyert. Nála a föltétlen tetszés nyomúl előtérbe s föltétlenül tetszik pedig az öt erkölcsi eszme, aesthetikai ítélet. Ezek: a benső szabadság, tökély, jóakarat, jog és a valamire való méltó-volt eszméje. Ezen öt erkölcsi eszménk föltétlen tetszése adja meg ethikájában a tartalmi oldalt, míg formailag azt kívánja, hogy létesüljön a Charakterstärke der Sittlichkeit.[3] A nevelés célja tehát az erkölcsnek jellemszilárddá való alakitásában,

[1] V. ö. Böhm: Ember és világa II. k. 351. l.

[2] V. ö. Pauler: A világnézet tanítása. Magy. Paed. 1909. 4. sz., 211 l. „Annak a mélységes hite, hogy lehetséges abszolut, változatlan értékű emberi cselekedet, nyilvánúl meg a kötelesség eszméjében.“ V. ö. továbbá Böhm: Ember és világa III. k. 340. l. „Nekünk ennélfogva a szépet, az igazat, a jót elismerni s ezért megvalósítani: kötelességünk;“ u. o. 342. l. „. . . . ha a fejlődéssel kapcsolatba hozzuk akkor a „Soll“ a felsőbb foknak nyilvánulása, első jelentkezése az alsóbbnak uralma mellett.“

[3] Erkölcsi jellemszilárdság, jellemszerűvé vált jóakarat. Az öt erk.-i eszmére vonatkozólag l. Umriss paed. Vorles. 11–3. ll.; a Charakterstärke der Sittlichkeitra vonatkozólag pedig u. o. 97. l. 141. §.

erősítésében van s e cél maga egészen az erkölcstan köréből van véve. Herbartnak azon eljárását, hogy a kant i kategorikus imperativussal szemben, mely egészen csak formalis jellegű, a subjectiv tetszést is, mint tartalmi oldalt, odaállította, sok tekintetben csak helyeselhetjük, mert hiszen a nevelésnél épen ezen subj. oldallal kell számot vetnünk. A nevelésnél ugyanis fejlődésről van szó s nem szabad megfeledkeznünk arról, amit fejleszteni, kialakítani akarunk azon szempontból, hogy létesüljön a jellemszilárdság, avagy elég legyen téve a kategorikus imperativusnak.

Amikor azonban az ethikából merítjük a nevelésnek a célját, ugyanakkor nem elégedhetünk meg a Herbart felfogásával, mert nála elvész tulajdonképen a legvégső gyökér, melyből fölépíthetjük, megmagyarázhatjuk egész erkölcsi világunkat. Az öt erkölcsi eszme föltétlenül tetszik, de vajjon miért, mi okozza azt? Mennyiben van ezen ethikai pluralismusnak létjogosultsága s vajjon más psychologiai felfogással nem lehetne-e ezen eszméket kevesebb számra redukálni, vagy épen egy eszmére visszavezetni?[1] Herbart erről lemond[2] s megmarad az ethikai pluralismus mellett, mely pluralismusnak érdekes példájával találkozunk pl. Pauler Ákosnál,[3] ki szerint a „*szeretet*, *erély* és *tisztelet*... az erkölcsi alapértékeket kifejező ethikai alapfogalmak." (u. o. 76. l.) Schneller István ezekkel szemben, épen a herbarti öt erkölcsi eszmét próbálván meg visszavezetni egy alapeszmére, arra a meggyőződésre jut, hogy „egész erkölcsi életünknek közös éltető és boldogító gyökere a szeretet„.[4] Mi magunk nem

[1] E kérdésekre vonatkozólag l. Schneller: Paed. dolg. I. k. 23. l. és a jegyzetet is ugyanitt; l. továbbá Schneller: Athenaeum. 1911. 2. sz. 26—7. ll.

[2] L. Schneller: Paed. dolg. I. k. 23. l.

[3] L. és v. ö. Pauler: Az ethikai megism. term. 64—5. ll. 66. l. 76. l. . . . 133. l.

[4] L. pl. 1911. Athenaeum, 2. sz. 26—7. ll.; v. ö. Böhm: Axiologia 217. l. „A szeretet pd. az értéknek gyökere."

érezzük hivatottaknak magunkat arra, hogy e kérdésben jelenleg dönthessünk, mert mind az ethikai monismus, mind a pluralismus mellett erős érvek szólanak, de nem kerülhetjük el, hogy állást ne foglaljunk e kérdésben, annyiban t. i., amennyiben szempontunkból kifolyólag kötelezve vagyunk rá.

A herbarti öt erkölcsi eszmét illetőleg útalunk Schneller megnevezett levezetéseire s itt közelebbről a Paulernél látott pluralismusról szólunk. Az ő fejtegetései igen világosak és meglepőek, amidőn azt mutatja ki, hogy a *szeretet humanismussá*, az *erély* (energia) *kulturává*, *a tisztelet* pd. (önmagunk és mások tisztelete) *önmegbecsüléssé*, *joggá* bővül ki.[1] Nekünk azonban az a meggyőződésünk, hogy a humanismusban több van a közönséges értelemben vett szeretetnél, a kulturában több van erélynél s az önmegbecsülésben és jogban több puszta tiszteletnél, sőt valamint a herbarti öt eszme benne van a Schnellernél olvasható „vallásilag mélyített és erkölcsileg megtisztított szeretetben s abból le is vezethető, úgy az itt szóban levő szeretet, erély és tisztelet szintén benne foglaltatik abban az igazi szeretetben. Mert hiszen a szeretet nem egyéb, mint másnak a lelkében való elmélyedés s annak fejlesztésére való törekvés. Erre pedig csakis az képes, aki eljutott föltétlen értékének megértésére, megbecsülésére s ezen keresztül másokban is fölfedezvén a föltétlen értéket, fejleszteni törekszik azt. A szereteten nem kell tehát lelki életünkben valami hangúlatszerűt értenünk s határozottan meg kell különböztetnünk a sympathiától; a szeretet az érzület dolga s azon alapérzületünkre vonatkozik, mely egész lényünket jó irányban meghatározóan befolyásolja. Természetes, hogy megnyilvánulásában fölfedezzük az *értelmi*, *érzelmi* és *akarati* mozzanatot, azonban ezekkel azonosítanunk nem lehet:

[1] V. ö. Pauler: i. m. 169. l.

a szeretet alapérzület, az ethika fundamentalis gyökere.[1] Érdekes, hogy Pauler szerint: „a három ethikai alapérték aprioritása, ... azon alapszik, hogy mindegyik megfelel a tudat egyik alapfunctiójának, amelyből folyólag szükségképen valljuk értékesnek. Még pedig: a szeretet megfelel a tudat receptivitásának, az erély a tudat önállításának, a tisztelet pedig a két alapfunctio harmonikus kiegyenlítésének.“ [2] Itt tehát egy olyan törekvéssel találkozunk, amely szükségképeninek tünteti fel az erkölcsi alapértékeket kifejező három ethikai alapfogalmat, de meggyőződésünk szerint akár a tudat receptivitását, akár pedig önállítását és e két alapfunctio harmonikus kiegyenlítését, avagy azon alapsajátságot vesszük fel, mely azt okozza, hogy lelki életünk értelmi, érzelmi és akarati irányban nyilatkozik meg, ethikai szempontból elsőbb azon alapérzület, mely nemcsak ezen lelki tényeket, hanem magát a lelki életet is áthatja és meghatározza. A tisztelet és erély benne van tehát azon szeretetben,[3] mely a jobb-Énben való elmélyedésre s annak fejlesztésére indít s képessé tesz arra is, hogy az egész életet s annak minden téren való megnyilvánulását örökös fejlődésnek fogjuk fel.

Különben akár a monismusnak, akár a pluralismusnak vagyunk hívei az ethikai alapfogalma(ka)t illetőleg, mindenik esetben tekintettel kell lennünk a jobb-énre, melyet szemé-

[1] Bármennyire is felületeseknek ítélik az ethikai monismus híveit, jelenleg még is a szeretetben gondolom az ethikát fundálódni, csakhogy e szeretet nem az érzéki-, nem is a történeti-, hanem a tiszta-én, a személyiség szeretete. — Az ethika gyökere — úgy látszik — egészen közvetlen, irrationalis.

[2] L. i. m. 82. l.

[3] V. ö. Seyfert Richard: Volkserziehung. 1910. 63. l. „Das Ziel der Gesinnung ist Liebe. Sie hat etwas von dem Unendlichen in ihrem Wesen; denn Liebe ist die Gesinnung, die die widerstrebenden, auflösenden egoistischen Triebe überwindet und die Grundlage der Harmonie bildet, auf der der Fortbestand und die Höherentwicklung des Menschentums beruht.“

lyiséggé akarunk fejleszteni s e jobb-énben kell azon alapérzűletet kialakítani, mely képessé teszi egy hivatásos életre: a köznek sajátos szolgálatára és így az általános fejlődés állandósítására.

Tartalmi szempontból tehát a *szeretet* lenne az, aminek kifejlesztését magával vonná a jobb-énnek személyiséggé való kifejlődése. A személyiségnek kiválósága épen abban áll, hogy olyan szeretettel rendelkezik, amely képessé teszi, sőt kötelezi a köznek sajátos fejlesztésére: ott van igazi fejlődés, ahol szeretet van. Szeretet nélkül nincsen elmélyedés, elmélyedés nélkül lehetetlen tudomány; a tudomány hozzájárúl a fejlődéshez: a szeretet és fejlődés elválaszthatatlan fogalmak. A szeretetszerű életben benne van a kulturkincsben való elmélyedés s annak átadása, sajátos feldolgozása, átélése és fejlesztése; benne van a jobb-énnek „megélése", a hivatásnak felfogása, a feladatnak megoldása: egyáltalán az organismusba szervesen való betaglalódás azon célból, hogy a köz az egyéni élettel gazdagodjék s az egyén a közzel szerves contactusba lépjen.

Így válik ethikánk nemcsak egyéni, hanem társadalmi ethikává is: igazi személyiségi ethikává. A nevelő személyiség azon tudatánál fogva, hogy mind ő, mind pedig a nevelendők végeredményben jobb-énnel rendelkeznek, melyek az igaz szeretet folytán igazán ténykedő isteni célgondolatokká fejlesztendők, a legmélyebb vallásos vonással is találkozunk e helyen s így ethikánk még mélyűl a vallásinak kiemelésével. Nem akarunk dogmatismust űzni, nem akarunk a tudás elé korlátot állítani ezzel, nem akarjuk magunkat kutatásainkban akadályoztatni, hanem csak egységes világnézetre törekszünk, melynek legmélyebb gyökerei a maguk ideális tisztaságukban és szerénységükben épen a vallásban nyernek éltető meleget, jó otthont, fejlesztő erőt. Nem belemerülni törekszünk a Nirvanába, hanem az élet magaslatai felé iparkodunk, hol egyéniségünk személyiségként működ-

hetik, mikor vallásunk erkölcsünkkel, erkölcsünk vallásunkkal nem összeütközik, hanem egy benső harmoniában mindkettő együttesen föltétlenül szilárd alapot nyújt a nagy mindenségben való biztos megállásra. Az egyes kölcsönhatása folytán összeköttetésbe jön az egésszel, az egyén és társadalom szerves kiegészítői lesznek egymásnak s általuk, bennük létesül az Istenországa, a becsületes törekvés birodalma; az önzés és önzetlenség a nemes hivatásérzetben leli megoldását, mikor is minden egyes, mint Istennek célgondolata, szervesen taglalódik be a nagy organismusba s a benső meghatározottság folytán létesül az igazi szabadság, a szabad akarat.[1]

Böhm Károly szerint „az emberiség egész eddigi fejlődésének a célja: a béke, azaz szeretet, eszköze pd. a szabad elhatározás volt“ . . . „emezt elnyerjük, ha amazt megvalósítottuk, ha a szeretet tény, nemcsak szó és óhaj lesz az emberek közösségében“.[2] Mi, kik vallás-erkölcsi jellemeket akarunk nevelni, ezt a szeretetet tűzzük ki célúl s óhajtjuk is megvalósítását, hogy a legnagyobb feladat, az akarat szabadságával való helyes élés létesülhessen s lehessenek jellemszilárd emberek, kik követik jóakaratukat s erkölcsi jellemszilárdságuk állandósításával gerincet nyernek, mint Istennek célgondolatai.

Akkor, amidőn *nevelési célunkat* — az egész ember figyelembevételével — az *ethikából* merítjük, vagyis ethizált egyéniséget, vallás-erkölcsi jellemet, személyiséget akarunk nevelni, nem szólunk a lelki élet megnyílvánulásának sem értelmi, sem érzelmi irányzata ellen, hiszen e hármat egymástól elszakítani nem is lehet, — de igenis szólunk az

[1] V. ö. Leibnitz: De rerum organisatione radicali. Erdmann-féle kiadás 1481. — A szabad akaratot megvalósitandónak, föladatnak fogjuk fel. Pauler Ákos a szabad akarat problemáját nem tartja ethikai kérdésnek, hanem inkább lélektaninak (l. i. m. 123. l.).

[2] L. Böhm: Ember és világa. II. k. 362. l.

egyoldalú u. n. *intellectualismus* ellen, mely különösen a tudást, intellgenciát hangsúlyozza s megveti az erkölcsöt. Tapasztalhatjuk, hová vezet az egyoldalú intellectualismus; végeredményben a hasznossági értékelési fokra sűlyeszt s a létért való küzdelem szolgálatába állít. Lehet, hogy ez szokatlanúl hangzik, de igen egyszerű a magyarázata. Ha a nevelendők előtt mindenek fölött a tudást emelik ki s a jóságot, jó érzűletet teljesen mellőzik, vagy pedig képzettársításokra vezetik vissza az akaratot,[1] akkor az rövid idő alatt a lelki életben uralomra jut és épen az egyes jósága egyéniesítő voltának elmellőzése miatt objectivisálódik a tudás, mely önmagában is értékkel bír. A tudás öncéllá válik s az egyes zsákmányúl esik ennek és vele szemben eszközi jellegűvé sűlyed. Jól jegyezzük meg, nem az igazság kutatójává, hanem bizonyos (minél több) mennyiségű tudás elraktározójává lesz, ami mutatja, hogy a lelki életnek egyik irányú megnyilatkozása öncéllá vált s az, akié e lelki élet, egy részének rabszolgájává szegődött. Ez bizonyos szempontból hasznossági[2] értékelés, bizonyos szempontból pd. „struggle for life". Egyszerű a dolog: az egyoldalú intellectualismusban a fontosság diadalmaskodik az érték fölött s nekünk az emberi-nem fejlődése szempontjából is ez ellen tiltakoznunk kell.

Sajátságos dolog, hogy Herbart mutatott rá először tudatosan az ethikára, mint a neveléstan egyik alaptudományára, honnan a célt vesszük s épen az ő nyomán[3] létesűl azon intellectuális, methodizáló irányzat, mely sehogy sem felel meg a nevelés igazi feladatának.[4] Hibás psychológiája[5]

[1] V. ö. Herbart: Umriss. 35. l. 58. §.

[2] Véges értelem!

[3] V. ö. Umriss. 35. l. 58. §.

[4] V. ö. Willmann: i. m. II. k. 31. l. „Qui proficit in litteris et deficit in moribus, plus deficit, quam proficit."

[5] V. ö. Schneller: Alkalmi megjegyzések Herbart lélektanának alaptételeire. Athenaeum. 1899.

okozta ezt, mely mindent a képzeteken és képzetekből épített fel. Különben az egyoldalú természettudományi felfogás is hozzájárult mindehhez akkor, amidőn a törvényeket állította előtérbe s lekicsinylőleg bánt el az emberi szellemnek (léleknek) a természetről alkotott fogalmaival, — nem tekintvén arra, hogy vajjon milyen fejlett lélekéi az illető fogalmak. Általános fejlődési szempontból nagy jót tett ez, de a nevelés célját — amint láttuk — nem szabad a szélsőségekre építenünk, hanem azon magaslaton kell kitűznünk, amely felé különben a ható erők eredője is folytonosan mutatja az útat. Fő dolog az, hogy a fejlődési célokat meg tudjuk különböztetni a nevelés céljától s világnézetünk kialakítása közben ne törjünk egyoldalúlag egy felé, hanem őrizzük meg benső harmoniánkat a természetes alappal, a jobb-én szeretettel teljes érzületével, amit pedig akkor érzünk, mikor természetünknek megfelelőleg a jóság fegyverével törekszünk az igazságra s hivatásunknak teljesítése szépnek tűnik fel a világösszességben, mert hozzájárúl a művelődés előbbreviteléhez.

Az az ethika, melyből mi vesszük a célt, vagyis a személyiség ethikája, nem áll szolgálatában sem az érzéki-énnek, sem a történeti-énnek, hanem a tiszta-én lelki-életének törvényeit tartalmazza. Önálló, föltétlen érték, szabad akarat (benső meghatározottság), hivatásérzet, jobb én, isteni célgondolat, általános fejlődés, valódi szeretet ennek tényezői, mert hiszen a többi értékeket letárgyalta az értéktan, illetőleg az ethikának értékelméleti megalapozása s itt, minden salaktól megtisztúlva, ki-ki hivatásának él a saját jobb-énje alapján nemcsak a maga, nem is csak a történeti hatalmak, hanem a szerves egész, az organismus érdekében; de épen ezért a történeti hatalmaknak is, saját magának is igaz érdekében. A szeretettel működő jobb-én, az erkölcsiségnek alanya s most már valódi *személyiség* benső meghatározottsága foly-

tán cselekszik és így igazán kiszámítható, jellemes, szilárd.[1]

Még csak arra kívánunk rámutatni, hogy nevelési célunk, a személyiséggé való fejlesztés, absolut cél azokkal szemben is, akik magukat a személyiség paedagogikája hiveinek vallják, de a személyiség föltétlen értékét az intelligentiában állapítják meg. Nagyon jól látta Böhm Károly, hogy az intelligentia kizárólagos természetű s nekünk magunknak is észre kell vennünk azt, hogy amihelyt ebben állapítjuk meg az önértéket, azonnal particularissá válik célunk s föltétlenül egyoldalú intellectualismusba sülyedünk. Nagy személyiségek lehetnek egyszersmind nagy intelligentiák is, de nem minden személyiség egyúttal nagy intelligentia is. A személyiség- a jobb-én kifejlett állapotban, de e kifejlettség nem a legnagyobb fokú intelligentiában, hanem olyan életfelfogásban, világnézetben áll, mely szerint minden egyes, mint egy-egy isteni célgondolat, egy-egy önálló érték arra van hivatva, hogy sajátosan, benső jó természete alapján szolgálja a nagy mindenséget: az organicus egészet. Egy ilyen cél lehet általános, mindenkire vonatkozó minden absurditás nélkül s, ami még sokkal fontosabb: szükségszerű is egyszersmind. Mind ontologiailag, mind axiologiailag föltétlen követelmény a paedagogikában a *személyiségnek* nevelési célként való kitűzése. Nem véletlenszerű tehát az az összetalálkozás, hogy a *nevelő*[2] személyiség legyen s a nevelés célja is a személyiségben állapittassék meg.

Ethikai kutatásaink után csak megerősödtünk tehát azon tudatban és követelményben, hogy a *nevelés célja a személyiség*[3] *legyen!*

[1] V. ö. Schneller: Jézus Kr., a nevelésnek elve 15. l. és v. ö. Platon: Állam 100. l. III. kv. 11. f. (jellem).

[2] Ha van esetleg nagy intelligentiával rendelkező nevelő személyiség, azért nem szabad összetévesztenünk ezzel a személyiségnek azon értelmezését, melyet a nevelés céljánál nyertünk.

[3] V. ö. Schneller: Paed. dolg. I. k. 64. l.

A nevelési cél problemájának megoldásánál különösen a β) β_1) β_2) pontok alatt arra az eredményre jutottunk, hogy a *személyiség* fejlesztésének célként való kitűzése: azaz a személyiség, mint nevelési cél, absolut s minden az individuális és sociális paedagogika körében fölmerülhető célt magába mozzanatként fölvesz, megmagyaráz, következőleg feleslegessé is tesz.

A γ. pont pedig arra volt hivatva, hogy közelebbről rámutasson a személyiség sajátosságára s kiemelje a jobbénnek fogalmát, melyet nem azonosíthatunk semmiesetre az u. n. intelligentiával, hanem még ezt is megalapozónak, felölelőnek kell felfognunk. Különben ilyen egyoldalú és szélsőségekhez vezető felfogást el sem is fogadhatunk, mert lelki életünk sokkal egységesebb, semmint különböző (értelem, érzelem, akarat) részekre eshetnék szét. Ilyenformán nincs szükségünk arra, hogy hangoztassuk, hogy a normativ tudományok összeségéből kell merítenünk a célt, hanem szükségszerűleg az ethikához kellett és kell fordulnunk, mert a személyiség ethikája amikor egyfelől nem esik intellectuális szélsőségbe, másfelől egyáltalában nem zárja ki az intelligentiát és érzelmet, tehát az értelmi és érzelmi irányzatú lelki működéseket. Az általunk talált nevelési cél értékelméleti megalapozáson nyugvó ethikából, a személyiség ethikájából van véve, de még azon nevelési célokkal szemben is absoluttságra tart igényt, melyek hasonló alapokon az intelligentiában találják meg a személyiség lényegét. Az általunk célzott, kifejlesztendő személyiségből koránt sincsen kizárva az intelligentia, de az intelligentia bármilyen nagy foka mellett is ki lehet zárva a személyiség. A személyiségben a jóérzűleten, a köznek sajátos szolgálatán, a jobb-énnek isteni célgondolattá való kifejlesztésén van a súly, amikor létesül az igazi szivudvariasságon alapúló kölcsönhatás, a fejleszteni képes szeretetnek összhangzó munkája.

Hogy ezt a célt hogyan lehetne és kell elérnünk a

nevelés munkája körében, arra a következő fejezet próbál lehető röviden feleletet adni.

4. A nevelési cél eléréséről.[1]

A mielőtt érdemlegesebben hozzászólnánk e kérdéshez, általánosságban azt kívánjuk megjegyezni, hogy a nevelési cél megközelítésének, elérésének módja, eszközei különbözők aszerint, amint maga a cél is más. Általánosságban mások az individuális, mások a sociális nevelésnek eszközei, útja, módja, módszere s ismét mások a személyiség paedagogikájéi, mert első esetben az egyén a maga különálló voltában, másodszor a közösség által való feltételezettségében, harmadszor pedig az organismusba való, betaglalandó szerves voltában áll előttünk. Ez utóbbi felfogás szerint a nevelendő a maga fejlődésében van felfogva s következőleg arra kell törekednünk, hogy juttassuk szerves fejlődéshez a történeti hatalmak segítségével, azokon keresztül. Ismét más lesz az eljárás aszerint, amint a föltétlen, az önálló értéket az intelligentiába, vagy pedig a jobb-én egészébe helyezzük. Első esetben inkább egyoldalú intellectualismusba sűlyedünk s különösen a methodusra fektetjük a súlyt, míg a második esetben nem annyira az értelem puszta művelésén, mint inkább a közvetlen személyes átélésen van a nyomaték: nem speculatio, hanem eleven élet.[2]

A személyiség paedagogikájában a célhoz vezetésnek tehát egészen sajátosnak kell lennie s olyan viszonyban kell állania a többi hasonló fogalmakkal, mint amilyenben állott célja a más célokkal: azokat megmagyarázza, magába moz-

[1] Tehettük volna ide címnek: „Melyek a célhoz vezető legjobb eszközök"; a nevelési célhoz vezető útról, módról, módszerről stb., de ezek helyett egy általánosabb fogalmat használtunk, melynek keretében az itt említettekről is szólhatunk.

[1] V. ö. Linde: i. m. 63. l.

zanatként felvegye s szükségtelenné tegye. Azt minden felfogás elismeri, hogy az ember társas lény lévén, csakis társaságban élhet s az sem szenved kétséget, hogy a nevelendők fejlődésen mennek keresztül, mert ha ezt kétségbe vonná valamely felfogás, akkor az nem is beszélhetne egyáltalán nevelésről. A szellemi élet egységessége sem szenved kétséget, ami azt jelenti, hogy ma már vége van a Herbartnál található „képzetek“ psychologiájának s a methodizálás is többé-kevésbbé lejárta magát.

Ilyen körülmények között, ha a fejlődést egészen komolyan vesszük s nem feledkezünk meg arról, hogy az ember társas lény, amelynek nagy múltja, értékes története, sokat érő kulturkincse van; ha továbbá minden nevelendőben a föltétlen értéket akarjuk kifejleszteni, akkor nem szegődhetünk sem azokhoz, akik ellen pl. Linde küzd, sem a kisérleti paedagogia hiveinek irányzatához s egyáltalán semmiféle szélsőséghez, hanem minden közbejátszó tényezőnek sajátosságával le kell számolnunk épen úgy, mint a nevelési cél meghatározásánál, kitűzésénél.

A személyiség paedagogikája megköveteli a kulturkincsnek átélését és pedig természetes egymásutánban. E pontnál problemánk szükségszerűleg két ágra szakad, amint az *egyest* és a *kulturkincset* tekintjük. Nézhetjük ugyanis először a nevelendő lelki életének fejlődését s ha e téren lehetséges valamelyes szabályszerűséget, törvényt megállapítani, akkor arra a cél megközelítésénél okvetlen tekintettel leszünk azért is, hogy a nevelésben a véletlenszerűséget lehetőleg visszaszorítsuk; azután vizsgálhatjuk a kulturának kialakulását, melynek tisztán látását föltételezi és megköveteli a szerves fejlődés. Nevelési célunknak szükségszerű folyománya az, hogy egyformán figyelembe kell vennünk mind a nevelendőt a maga sajátosságában, mind pedig a folyton fejlődő kulturkincset, mivel az egyén és a köz, a nevelendő és a mindenkori kulturkincs egymással a mi felfogásunk szerint a legszorosabb

kölcsönhatásban áll. Az általános fejlődés s az egyéni fejlődés közt levő parallelismus lehetővé teszi, hogy egyszerre szolgáljunk mindkettőnek s a mi felfogásunk szerint az igazán fejlődő egyén föltétlenül sajátos szervévé válik az organismusnak s így hozzájárúl a kultura fejlesztéséhez akkor, ha tényleg személyiséggé fejlődik.

Tárgyalásunkban ezek szerint tegyük meg a különbséget a kifejtés szempontjából a lelki élet fejlődési fokozatai s a kulturkincs kialakulásának különböző stadiumai között.[1]

a) Ami a lelkiélet kibontakozását illeti, arra nézve igen könnyen áttekinthető képet nyerünk Schneller Istvánnál, ki az *érzéki-*, *történeti-* és *tisztaéniség* fokozatait különbözteti meg, mely fejlődési fokozatok annál inkább szemügyre veendők, mert körükben mind értelmi, mind érzelmi, mind pedig akarati világunk megnyilatkozásának mikéntje megtalálható. Az kétségtelenül nagy fontosságú, hogy a nevelő ismerje a lelki-élet fejlődésének útait, mert csak így tud egészen tudatosan eljárni a nevelésben, mely munkájával pedig ok- és célszerűen kell foglalatoskodnia, mivel ellenkező esetben lépten-nyomon ki van téve a teljes véletlenszerűségnek. Az soha sem lehet kevésbbé fontos, hogy a nevelendő mit hogyan ért meg, mit tart értékesnek s tevékenységében mi mozgatja. Kell tehát a személyiség paedagogikájában a nevelőnek az egyén lelkületével foglalkoznia s azt a maga élő tevékenységében közvetlenül kell megragadnia, hogy így felhasználván a lelki-élet tényleges voltát, létesíthesse a célt: az eleven személyiséget. Hogyha van valamelyes jövője a kisérleti paedagogiának, akkor csakis e most tárgyalt körben lehet, mert az épen a lelki élet tényeivel foglalkozik,

[1] Az *egyén* fejlődése helyett a *lelki élet* fejlődését s a *köz* kialakulása helyett pedig a *kultúrkincs* kialakulását vehetjük s ez utóbbival kapcsolatban megemlítjük, hogy az organismusba való szerves betagalódás tulajdonképen a kultúrkincs sajátos átélését és fejlesztését jelenti.

vagyis inkább módszertani kérdéseket próbál megoldani.[1] Amidőn azonban nem fordúlunk teljesen a módszertan kérdése ellen, megjegyezni kívánjuk, hogy ezt különösen a nevelő szempontjából tartjuk fontosnak s hangsúlyozzuk, hogy a kivitelben különösen a személyes hatáson, a nevelő személyiségén s a nevelendő jobb-énjen, nem pedig a módszeren van a hangsúly, mert úgy gondoljuk, igaza van Schnellernek abban, hogy a módszernek túlhajtása mellett valami akadály lép a nevelendő és nevelő közé, akárcsak a nótesz papirja a két személy közé. A nevelésben ilyen formán mindig a *célra* kell tekinteni, mely a személyiség kialakításában áll s a föltétlen érték sem a módszerbe, sem az anyagba nem helyezhető, hanem egyedül a jobb-énbe, melyet fejleszteni vagyunk hivatva. Szükségesnek tartjuk kiemelni, hogy a személyiség paedagogikája nincsen ráutalva egyáltalában még a methodizálással szemben sem a teljes negatióra, mivel hajlandó minden paedagogikailag felhasználható értékes mozzanatot fölvenni magába és lehetőleg érvényesíteni is a közvetlen személyi hatás erejével, de ezzel szemben semmiféle psychologiai és logikai túlhajtásokba bele nem mehet, mert ha ezt tenné, azt tagadná meg, amit pedig épen elérni akar: a közvetlen, friss életet.

Maga a nevelendő, amint láttuk is, lehet az *érzéki-*, *történeti-* és *tiszta-éniség* fokán, amit a következőképen kell értenünk:

α) Az *érzéki*-én a lelki élet fejlődésének még csak kezdetén van s mindenek előtt saját magával törődik, mert hiszen érzékei az ő teljes figyelmét csakis önmagára tudják fordítani, úgyannyira, hogy mással, a közzel nem törődhetik. Ez a természetes, a közönséges értelemben vett önzés.

[1] A kisérleti paedagogia a mai formájában felfogásunk szerint túlhajtása egy alapjában helyes paed.-ai részletkérdésnek, a módszer kérdésének.

Lélek-megnyilvánulásában azt tapasztaljuk, hogy azt *érti* meg, ami érzékeire imponálólag hat: a nagyot, a feltünőt, kirívót mindenben; értékelése a kellemes-hasznosban merül ki s akarata pedig a véletlentől van függővé téve: szeszélyes, akaratos, önkénykedő, zsarnok. Az ilyennek cselekedeteit tehát a véletlen mozgatja, mert a külső hatások nagyrészt az irányadók, de a „kedvenc képzetek" (Schneller) is nagy szerepet játszanak e fokon a lelki életben s ezt a nevelő jól felhasználhatja: ezeknek megfigyelésével irányítólag hathat a lélek fejlődésére. E fokon a nevelendő elmélyedni nem képes, hanem a fölületen mozogva, minden képzetét e *tér* és *idő* schémájában köti össze s kedvenc képzetei szerint.[1] Az emlékezetnek felhasználása (mit a régi paedagogusok annyit hangsúlyoztak) e fokon nemcsak megengedhető, hanem a lélek természete szerint meg is követelendő, mert hiszen itt, ahol még nem képes a lélek a tárgyszerű elmélyedésre, *tér-* és *idő*szerű kapcsolatokat hoz létre csaknem mind.

Ezen a legalsó fokon igazi subjectivismussal, igazi önzéssel találkozunk, mert hiszen a lelki életben az érzékek viszik a főszerepet, amit különben maga az „érzéki-én" elnevezés is kifejez. Tárgyilagosságról, logikus gondolkozásról, szokásról, rendről, kölcsönösségről itt szó sem lehet, mert hiányzik az ezekhez szükséges minden előfeltétel. Már most magától értetődő dolog, hogy nevelésünkkel oda kell hatnunk, hogy valahogyan megtörjék az érzékek uralma s jöjjön működésbe a véges értelem[2] a maga logikus működésével.

[1] V. ö. Schneller: Paed. dolg. I. k. 46—7. ll.

[2] Már Platonnál találkozunk az értelem (διάνοια) és ész (ἐπιστήμη) megkülönböztetéssel. L. p. Πολίτεια: VI. kv. XXI. f. 511. E. { νόησις (ész) / διάνοια (értelem) / πίστις (hit) / εἰκασία (sejtés) } vagy pedig: { νόησις { ἐπιστήμη / διάνοια } / δόξα { πίστις / εἰκασία } }, V. ö. Kant: Verstand, Vernunft.

Az érzéki-én fejlődése folytán [1] a történeti-énbe megy át, hol lassanként egy más szélsőség, a köznek, a történeti hatalmaknak föltétlen értéke lép előtérbe s az egyes teljesen eltörpül a köz mellett.

β) A léleknek eme második fejlődési fokát az jellemzi, hogy az illető azt *érti* meg, amit a köz is megért,[2] *értékesnek* is azt tartja, amit a köz annak tart, *akaratát* pedig az ambitio mozgatja, mert egyéb vágya sincs, minthogy a köz őt elismerje s így megbecsülje, értékelje. Vagyis e fokon az érzékek kizárólagos uralma meg van törve, s diadalmaskodott az értelem, de az ész még nem jelentkezett. (Ész > eszme! Schneller!) Ez a történeti-én a közönségesen vett sociális-én, de korántsem az, akit mi nevelni akarunk, nem személyiség még. Igen fontos, hogy lelki életét ismerjük, mert csak akkor leszünk képesek azt gyarapítani, fennebb emelni.

Amíg az előbbi fokon az értelem, érzelem és akarat, szóval az egész lelki élet teljesen az egyéntől volt függővé téve, addig ezek itt a köztől, a történeti hatalmaktól függenek s azok szerint igazodnak. A gondolkodásban már nem a tér és idő schémája szerinti, hanem a logikus gondolkodás érvényesül, amint az illető az általános szokásból, törvényből, traditióból következtet az egyes esetekre. Mind értelmi, mind érzelmi, mind akarati világa tulajdonképen a közfelfogáshoz alkalmazkodik, aminek az az eredménye, hogy egyéni sajá-

[1] Magára az átmenetre itt ki nem terjeszkedhetünk bővebben, mivel tanulmányunk köre meg nem engedi. Schneller István a kalandos-kort látja különösen olyannak, melyben megtört az érzéki én és uralomra jutott a tört. én, midőn a vezérbe összpontosúl a bizalom s a fétisek közt is a vezér fétise lesz az uralkodó, a központi. L. és v. ö. ilyen szempontból a zászlók, címerek stb. kérdését.

[2] Egyszerű következtetés, a véges értelemnek logikus eljárása és pedig a véges okok kutatásában; vallási téren dogmatismus, szokás, hagyomány, rend stb. (consensus gentium); v. ö. Schneller: Paed. dolg. I. k. 47. l.

tossága egyáltalán nem érvényesülhet, mivel nem egyéb, mint közönséges eszköz, szám. Igen természetes, hogy minden cselekvésében csak az ambitio mozgatja, mivel a föltétlen érték a közben jelenik meg s ő akarja, hogy a föltétlen értéket szolgálja és így elismertetésre tör. Hír, dicsőség, jó szó itt a cselekvési motivum s nem a kellemesség és hasznosság, mint az előbbi fokon láttuk.

Fejlődő lelkünk azonban itt meg nem áll, tudatára jövén önmagában a föltétlen értéknek, felszökken az eszmék világába; nem elég már neki a véges okoskodás, magyarázatát keresi a végtelennek s eljut addig, aminél tovább nem mehet: tiszta-énné, személyiséggé válik.

γ) Van tehát egy harmadik fok is a lelki élet fejlődésében, ahol az egyes *megérti* a szerves egészet, a nagy mindenséget a maga szerves voltában; *értékesnek tartja* a személyiséget, vagyis az olyan egyént, aki szervesen taglalódik be az organismusba; *cselekszik* pedig úgy, ahogy benseje, jobb-énje, a benne megjelenő isteni célgondolat megköveteli. Gondolkodásában ésszerüség nyilatkozik meg s az eszmék világában otthonos, mert hiszen saját lelkével saját önálló eszméinek él. Ez tulajdonképen célja a mi nevelésünknek, amint az előző cikkben is láttuk, ahol épen a személyiséget tűztük ki célúl. Ime tehát itt is eljutottunk a személyiséghez, vagyis a lelki élet fejlődésében szükségszerűleg találtunk rá a személyiségre, mint eredményre, melyet annak idején célúl tűztünk volt ki.

E rövid vázlatból is körülbelől kiviláglik lelki életünk fejlődésének menete s az is, hogy a személyiség paedagogikájának keretében nem elegendő a lelki tényeknek egymás mellett való fölsorolása s ismertetése, hanem a lelki életet a maga *fejlődésében* kell tekintetünk, mert csakis így lehet életet önteni a nevelésbe s következőleg a nevelői oktatásba is. Annyi tehát világos, hogy a személyiséggé való nevelésben a neveléndőnek egész történetét figyelembe kell venni

és céltudatosan irányítani is kell minden jobb·ént a kifejlésben a nevelés célja felé. Amely nevelő tisztában van azzal, hogy minden nevelendőben egy-egy kis sajátos világot alakít ki, amennyire az tőle függ, az a történeti hatalmak képviseletében személyiségével mindig mozgásban, érdeklődésben, eleven életben tartja a nevelendőnek fejlődő lelkét.[1]

Amennyiben a paedagogika körén belül a nevelési cél eléréséről szólhatunk az egyén lelki életének kialakulásával kapcsolatban, annyiban hangsúlyoznunk kell, hogy a *fejlődés*[2] szempontja szem elől nem tévesztendő s így épen a cél érdekében a folytonos haladás megőrzendő. Egyszóval, számolnunk kell a fejlődő lelki élettel s nem a módszeren, hanem az eleven személyi életen, sőt az egyéni sajátosságon van a hangsúly.

b) Ami már most a kultura kialakulását, annak fölvételét és átélését illeti, vagyis a kulturkincsnek fejlesztésére vonatkozik, arról szintén szólanunk kell e helyen, mert felfogásunk szerint az ember máskép nem lehet személyiség s így nem valósíthatja meg a föltétlen érték után igazodó nevelési célt, csak úgy, ha a kulturkincsnek birtokába jut, még pedig úgy, hogy saját egyéni életével hozzájárúl annak gazdagításához, fejlesztéséhez.

A kultura és kulturkincs fogalma eo ipso magában hordja a fejlődés elvét s ez utóbbi a művelődésnek, haladásnak gyümölcsét, kikristályosodott eredményeit jelenti. Igen természetes, hogy jelenlegi kulturánk egy hosszú fejlődésnek eredménye s aki a jelen organismusba szervesen akar betagolódni, annak át kell élnie a megállapodott és kialakult kulturrétegeket, mert csak is az képes sajátosan élni hivatá-

[1] V. ö. Athenaeum, 1911. 2. sz. 18—23. ll. Schneller i. m.

[2] V. ö. Schneller: Paed. dolg. I. k. 47. l. „.... a tiszta éniség álláspontján a tapasztalat anyagát az ész vezetésével egy organismuson belül összehasonlítva, fejlődésében jelentkező sajátosságában kivánja feltüntetni (genetikai összehasonlító módszer).“

sának, akinek fölfogása, lelkülete mélyen a kulturrétegekben gyökerezik s onnan merít új erőt és táplálékot.

E helyen kénytelenek vagyunk — s nem egészen ok nélkül — megkülönböztetni a *vidéki* (falusi, községi) kulturát a *várositól* s lehetőleg egységesen, de mégis külön szólani róluk. Nem szükséges annak bizonyítgatása, hogy falvakon egészen más szellem uralkodik, mint városokon; nem szükséges pedig azért, mert aki ismeri a városi élet kialakulását, az előtt egészen világos és érthető is a városi haladóbb szellemnek a falusi conservativabb szellemmel való ellentétessége s inkább való ragaszkodása a földhöz, különösen a szülőföldhöz.

A falusi kultura ennél fogva sokkal lassabban fejlődik (különösen nálunk), de természetesen biztosabb alapokon is áll, mint a városi és ez utóbbit utól nem is érheti. A mi falvainkban az ipar nem részesül megbecsülésben, mert a földmívelés a falusi emberhez méltóbbnak, előtte értékesebbnek tűnik fel. A falusi kultura tehát jóformán csak az *agriculturáig* emelkedik fel s természetesen csak azon kulturrétegeket, esetleg réteget foglalja magában, melyek, illetőleg amely szükségszerűleg ezt megelőzi. Általában a nomadismus és agricultura rétegeit emelhetjük ki, amelyekhez elvétve (különösen városokhoz közel!) a veteményezés és *kézműipar* is kezd újabban hozzájárulni. Ezeknek megfontolása meggyőz minket arról, hogy a falusi iskolákban, melyeknek nevelőintézeteknek kell lenniök, különösen a fölemlített kulturrétegeket át kell élniök a nevelendőknek, hogy így a maguk körében személyiségekként tölthessék be helyüket, sajátosan járúljanak hozzá a falusi kulturkincsnek fejlesztéséhez és iparkodjanak nemzedékek során sajátukká tenni *azon kincset* is, melyet az ipar képvisel.[1]

[1] A falusi gyermek azon szerencsés helyzetben van, hogy átéli a nomadismus korát a legeltetéseknél s belenő az agriculturába a maga közvetlen életével s nem teljesen véletlen dolog azért, ha a falusi életből kerülnek ki nagy jellemek.

A vidéki kulturával szemben a városi óriási mértékben halad s lépten-nyomon újabb és újabb kulturkincseket termel a haladó emberiség számára. Az ipar, kereskedelem, a tudományos élet mind megkövetelik a liberálisabb felfogást, a türelmet, a szabadságot és feltételezik a becsületes munkát, mert minden olyan kultura, amely nem a becsületes munkán, nem az igazi erkölcsiségen épül fel, csak múló értékű s nem hozhat létre maradandó kulturkincset.

Minden igazi kulturkincs az egész emberiségé, de közelebbről a nemzeté is s azon vidéké, városé, amelyben gyökerét, eredetét bírja. Milyen természes tehát, hogy annak átéléséhez és fejlesztéséhez sajátosan kell hozzájárulnia minden kialakítandó és kialakuló személyiségnek. Azért is megköveteli a személyiség paedagogikája, hogy mindazok, kik a városi kulturát akarják szolgálni, éljék át saját kulturájuknak történetét s azon rétegeket, melyen felépült a jelen.

Van azután egy nagyobb kör: az emberiségnek köre s azoknak, akik másokat vezetni akarnak a fejlődő életben, az általános emberi kulturát kell átélniök, hogy akkorra, amikor már odaállanak az ifjabb nemzedék élére s azokat nevelni akarják, tudatos személyiségekké fejlődhessenek és önmaguk által is képviselhessék az általános emberi kulturkincset minden rétegével együtt. A középiskola tehát arra van hivatva, hogy juttassa a nevelendőt olyan általános műveltséghez, amely műveltség az emberi művelődési fokok átélése után szűrődik le kinek-kinek sajátos lelkében.

Az ilyen műveltség a főiskolákon lesz még tökéletesebb, hol ki ki az igazság kutatásának élve, megkapja jobb-Énjének megfelelő azon sajátos helyet, melyet betölteni élethivatás, állandó feladat, erkölcsi kötelesség, szeretetből folyó, fejlesztő munka.[1] Nincs kivétel tehát; mindenki, aki szemé-

[1] A személyiségnek — a többek közt — az volt ismertető jele, hogy sajátossága alapján szolgálta a közt s így megvalósította a benne megjelenő isteni célgondolatot. Világos, hogy bármilyen kis körben

lyiség akar lenni (s akarnia mindenkinek kötelessége jobbÉnje kifejtése érdekében!) s be akar tölteni a maga sajátossága alapján egy bizonyos helyet társadalmi életünkben, élje át a jelenlegi kulturkincset föltételező kulturrétegeket. Egész emberekre, egész lelkekre van szüksége a haladó emberiségnek, személyiségekre minden oldalon, minden körben.

A személyiség paedagogikája tehát arra van hivatva, hogy fölismerve az egyént, mint a kultura sajátos fejlesztőjét, betaglalja őt a szerves egészbe úgy, hogy a betaglalás útján az egyén a történeti hatalmakan keresztül személyiséggé fejlődjék s ugyanakkor a kulturkincs pedig szervesen gyarapodjék. A lelki élet fejlődésének fokaihoz képest kell átélnie minden leendő személyiségnek az ő kulturkincsét föltételező kulturrétegeket, mert csakis így válhat további fejlődésre képes személyiséggé.

E fejezet a legszorosabb összefüggésben áll magával a didaktikával, mert hiszen a nevelőoktatás az, aminek segítségével lehet és kell a nevelési célt elérni s mégsem tartozik a didaktikához inkább, mint az előbbi cikkek. Miután a négy neveléstani tényezővel közelebbről foglalkoztunk, most egészen röviden — amint megigértük volt — egy kis kitekintést teszünk a didaktikára s aztán befejezzük jelen dolgozatunkat.

A didaktika, vagy oktatástan azon fáradozik, hogy miképen lehet legkönnyebben és legmegfelelőbben a növendékeket bizonyos értékképzetek birtokába juttatni, tehát jóformán a módszernek a kérdése s e szempontból a negyedik tényező (4. pont) tárgyalásával a legszorosabban összefügg. Amíg azonban a paedagogika körében csak bizonyos tágabb köröket, direktivákat adunk a nevelési cél elérését illetőleg, addig a didaktikában sokkal közelebbről kell foglalkoznunk

lehet az ember személyiség s lehet akkor is, ha nem rendelkezik a legnagyobb fokú intelligentiával. A tudatos, fejlett gondolkodású személyiségek a legnagyobb fokú intelligentiával rendelkezhetnek, de főértékük harmonikus érzületükben, a hivatásérzetben és szeretetben áll.

a nevelésnek módszeres eljárásával. A paedagogika ezt, illetőleg elveket állít fel s a didaktika a kivitelnek közelebbi módozataival foglalkozik, tehát e kettő össze nem tévesztendő, bár összetartozó s így kölcsönhatásban álló. A didaktikában azzal kell leszámolnunk, hogy a kulturkincsnek, kulturrétegeknek átélése s a személyiség kialakulása mi módon történhetik meg legmegfelelőbben.

Köztudomású dolog, hogy Herbartnál a nevelés egésze három körben mozog: Regierung, Unterricht, Zucht.[1]

Ezek közt különbség van: „Der Unterricht hat das mit der Zucht gemein, dass beide für die Bildung, also für die Zukunft wirken, während die Regierung das Gegenwärtige besorgt."[2] Tovább haladva, nem minden oktatás nevelői is egyúttal (u. o.)[3] s az oktatás célja nem esik össze a nevelés céljával, bár végeredményben arra céloz, annak áll szolgálatában.[4] Az oktatásnak a célja a sokoldalú (nem minden oldalú) érdeklődés felkeltése (u. o.). Az érdeklődés forrása az értelmi oldalon a tapasztalat (Erfahrung), az érzületin (Gesinnung) pedig a kölcsönhatás (Umgang).[5] Az Erfahrungból fakad az *empirikus*, *spekulativ*, *aesthetikai*, az Umgangból pedig a *sympathetikus*, *társadalmi* és *vallási* érdeklődés. (Umriss: 55. l. 83. §. és 57. l. 86. §.) Az oktatásnak, mely nevelői,[6] tehát az a célja, hogy sokoldalú érdeklődést keltsen.

A személyiség paedagogikája különösen ebben a sokoldalú érdeklődésben, illetőleg a sokoldalú érdeklődésnek a

[1] V. ö. Umriss paed. Vorl. 28., 34., 95. ll. (fegyelmezés, oktatás (tanítás), szűkebb értelemben vett, tulajdonképeni nevelés).

[2] L. Umriss: 35., 57. ll.

[3] L. és v. ö. Ziller: Grundlegung zur Lehre vom erzieh. Unterr. 12. és 16. ll.

[4] L. Umriss 38. l. 62. §. „Der letzte Endzweck des Unterrichts liegt zwar schon im Begriffe der Tugend. Allein das nähere Ziel .... Vielseitigkeit der Interesse."

[5] Szellemi társalgás a jelenben is, a múltban is. L. Umriss 55. l. 83. §.

[6] L. és v. ö. Umriss: 35. l. 57. §. végét.

kiemelésében látja Herbartnak végtelen nagy érdemét amellett, hogy a paedagogiát tudományos alapokra fektette, mert a (sokoldalú) érdeklődés nem egyéb, mint élő ismeret (Schneller), mely folytonosan kiegészítésre sarkal s így a tökéletesedést szolgálja. Az érdeklődésnek ilyen kiemelése a legszerencsésebb gondolat Herbartnál s abban a tekintetben is nagyon sikerült dolog, hogy benne a theoretikai és praktikai elem, az értelem, tudás és akarat (voluntas > voluntarismus!) nagyon szépen össze van egyeztetve.

Mert az igazi érdeklődés nem a puszta tudásban, hanem az ember érzületében, az ember egészében birja alapját, magában a fejlődő lelki életben s ezért is csak ott lehet igazi fejlődés, ahol érdeklődés van s a valódi érdeklődés fejlődést von maga után. Itt nem a mennyiségen, hanem a minőségen fekszik a súly; nem az eredmény, hanem a cselekvés, munka a fő; nem a haszonérték, hanem az önérték fölkutatása, megbecsülése van célozva.[1] Érdeklődni sokoldalúan, mert minden önérték kölcsönhatásban van a másikkal; elmélyedni a dolgok lényegében, természetében s keresni azt a központi eszmét a tökéletesedés legmagasabb fokán, amely megmagyarázza múltunkat és jelenünket, amely új dolgokra sarkal. Olyan finoman emeli ki Herbart, hogy az érdeklődés forrásai a *tapasztalat* (Erfahrung) és a *kölcsönhatás* (Umgang),[2] mert hiszen ezek végeredményben a természettudományokra és történeti tudományokra[3] vezetnek bennünket s az ma is igaz, hogy kulturembernek természettudományi és tört.-tudományi megalapozásra van szüksége.[4]

[1] Az önzetlen érdeklődés más, mint az önző érdek, érdekeltség.

[2] L. és v. ö. Johann Fr. Herbart's Pädagogische Schriften. II. Bd. Leipzig. 1875. (Willmann) 521. l. 36. §.

[3] L. és v. ö. i. m. II. Bd. 522. l. 37. §.

[4] V. ö. Athenaeum. 1911. 3. sz. 13. l. Schneller Istv. cikke. [Schneller István az Erfahrung-ot tapasztalat (tárgyi világban), az Umgang-ot pedig társalgás, kölcsönhatás (személyi-világban) szavakkal adja vissza.]

Egyik a másikat kiegészíti s megőriz attól, hogy szűkös egyoldalúságba süllyedjünk. A sokoldalú érdeklődést tehát mi is hangsúlyozzuk, de nem állítjuk oda az oktatás külön céljaként, mert szerintünk az oktatás célja is ugyanaz, ami a nevelésé: a személyiség kialakítása. Maga a nevelő személyiség, ki a történeti hatalmak képviseletében, a kulturrétegek átéletésével nevel, közvetlen személyi hatásával, hivatásos életével ébreszti fel az igaz érdeklődest s vezeti az egyest a cél felé, hogy saját körének hivatásos szervévé, személyiséggé váljék. Ő a központ, kiből minden irányban jóságos súgarak áradnak szét, melyek hivatva vannak megragadni kinek-kinek jobb-Énjét és lassanként az értelmi világ fejlesztésével is tudatra emelni a feladatot, a hivatást, melyért élni cél, fáradni fejlődés, törekedni benső kötelesség, legmélyebb isteni parancs.

Az elmondottakból nyílván látszik, hogy mikor a nevelő-oktatás terén a személyiség álláspontjára helyezkedünk, ugyanakkor magát a tananyagot — a nevelendőt tekintve— a fejlesztés; az anyagot tekintve, a fejlődés szempontja alá helyezzük, amiből következik, hogy egész iskola szervezetünk organikusan alakúl ki a saját természete, logikája szerint s „maga az ismereti anyag, mint élő, mint fejlődő, mint keletkező, vagyis mint történeti terjesztetik elő.“[1] A fejlődő lélek hadd ismerje meg a dolgokat fejlődésükben, történetükben a kulturrétegek értékelésével lelki föltételezettsége alapján.[2] Ebből az következik, hogy a nevelői oktatást a *történet* szempontja alá kell helyeznünk, mert csakis így lehet igaz érdeklődést kelteni s fejlődő nemzedékeket adni a jövőnek, melyek aztán emelik is saját körükben sajátosságuk szerint a kulturát, nemesítik a

[1] L. i. h. Schneller: i. m. 3. sz. 13. l.

[2] Már előbb láttuk, hogy a fejlődés különböző fokain a lelki élet más és másképen nyilvánúl meg, amire figyelemmel kell lennünk és másrészről az anyaggal is le kell számolnunk, t. i. genesisében kell felfogni és beállítani a lelki élet kifejlődésének megfelelőleg.

kulturkincseket s javítják így közvetve az egész emberi-nemet. Nevelő-oktatásunknak gerince tehát maga a történet legyen s így nemcsak a concentratio nyer alapos megoldást, hanem az érdeklődés is a legszorosabb kölcsönhatásba kerül a fejlődéssel és nyerünk olyan nemzedéket, mely eleven életet él s a haladást munkálja hivatásból, benső meghatározottsága alapján a szeretet törvénye szerint, az önálló értékek megbecsülése, a kulturkincs megtartása és fejlesztése érdekében. Általában véve nem betűt és anyagot, amely megöl, hanem lelket és életet, amely megelevenít. Személyiségeket csakis igazi személyiségek nevelhetnek, s aki nevel, annak mindég szeme előtt lebegjen: mind az oktatás, mind a nevelés célja személyiség.

BEFEJEZÉS.

Kitűzött célunkat megközelítvén, jelen dolgozatunknak végére jutottunk s jól esik lelkünknek, hogy szólhattunk a személyiség érdekében, mely előttünk a hivatásának élő vallás-erkölcsi jellemet, ethizált egyéniséget jelenti. Felfogásunk szerint minden igazi művelődésnek csakis valódi személyiségek lehetnek a fejlesztői s igen természetes ezek után, ha paedagogikánk minden tényezőjének fejtegetésénél a személyiség kialakításának szükségességére jutottunk el. A nevelőnek személyiségnek kell lennie, a nevelendőnek is azzá kell válnia, mert a személyiség absolut nevelési cél; a nevelési cél elérése is a közvetlen személyi hatás alatt a lélek fejlődésének megfelelőleg, tehát a történet útján érhető el. Az okosság magában nem öncél, mert nem föltétlen érték; az oktatásnak külön célja nem lehet, hanem itt is cél a személyiség létesítése. Egyszóval személyiségeket, hogy legyenek hivatásos nevelőik az ifjabb nemzedékeknek s jöjjön el valahára az a kor, amidőn mindenki a maga körében hivatásának él, amidőn ki-ki becsületes munkája szerint megbecsülésben részesül s amidőn kinőnek azon szerves nemzeti kulturák, melyek sajátosságaik alapján létesítik a fejlődöttebb emberi kulturkincset. Legfelül kell kezdeni a munkát, a nevelők legyenek első sorban személyiségek s kell, hogy a nevelők személyiségek legyenek, különben nem lesz, ki eszményt adjon, ami nélkül nincs haladás és sivár az élet!

TARTALOMJEGYZÉK.[1]

	Lap
Előszó	5—6
Tájékozódás a paedagogia terén	7—10
E munka célja	10—11
A paedagogikáról általában	11—12
1. Ki a nevelő?	12—35
2. Ki a nevelendő?	35—42
3. Mi legyen a nevelés célja?	42—105
4. A nevelési cél eléréséről	105—119
Befejezés.	

Kijavítandók:

7. l. felülről 17. sor, 1778 helyett 1776.
14. l. 15—6. sorok: E nagy férfiúéhoz sok tekintetben hasonlít a Locke János felfogása.
16. l. felülről 13. s. 1778 h. 1776.
17. l. felülről 13. s. 1778 h. 1768.
33. l. alúl allásnál h. vallásnál.
39. l. alúl κγὲράτεια h. ἐγκράτεια.
67. l. alúlról 3. sor Éns h. Én₂.
93. l. alúl ὀρεξις h. ὄρεξις.

---

[1] Forrásaimat alúl idézem minden lapnál.

GTU Library
3 2400 00655 9813

GTU Library
2400 Ridge Road
Berkeley, CA 94709
For renewals call (510) 649-2500

All items are subject to recall